

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
SAÚDE NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA**

NATHÁLIA LUCENA DINIZ

**UM ESTUDO SOBRE O ATENDIMENTO EM CRECHES ÀS
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA OU TRANSTORNO DO
DESENVOLVIMENTO: o que dizem familiares e profissionais de
um município paulista.**

**GUARULHOS
2016**

NATHÁLIA LUCENA DINIZ

**UM ESTUDO SOBRE O ATENDIMENTO EM CRECHES ÀS
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA OU TRANSTORNO DO
DESENVOLVIMENTO: o que dizem familiares e profissionais de
um município paulista.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal
de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Ciências.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima
Carvalho.

GUARULHOS
2016

NATHÁLIA LUCENA DINIZ

UM ESTUDO SOBRE O ATENDIMENTO EM CRECHES ÀS CRIANÇAS
COM DEFICIÊNCIA OU TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO: o que
dizem familiares e profissionais de um município paulista.

Dissertação apresentada à Universidade Federal
de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Ciências.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima
Carvalho.

Aprovação: ____/____/____

Prof^a. Dr^a Cláudia Lemos Vóvio

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Prof^a. Dr^a Elizabeth dos Santos Braga

Universidade de São Paulo – USP

Prof^a. Dr^a Edna Martins

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

A meus pais,
Por mais que posso delimitar e desde sempre.

A toda minha querida família, avós, tios e primos.

A vovô Jardel e vovó Rena, por me deixarem rabiscar seus livros “acadêmicos”.

Aos incríveis little brothers, Daniel e Arnaud.

Aos amigos, os dos tempos da escola (Luiza, Marcela, Mayara, Raissa, Rebecca, Kaline e Elisa) e todos que também estiveram ao meu lado.

Àqueles que foram especiais, por transmitir que era possível e preciso.

Aos colegas de pós-graduação.

Aos pequenos humanos, seus professores e seus pais.

À professora Maria de Fátima, por apostar, por todas as orientações e ensinamentos.

Como é por dentro outra pessoa
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Com que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.

Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição de qualquer semelhança
No fundo.

Fernando Pessoa

PESSOA, F. Poesias Inéditas (1930-1935).
Lisboa: Ática. 1955. (imp. 1990). p. 159.

RESUMO

Este trabalho tem como tema a inclusão escolar de crianças pequenas com deficiência ou transtornos. Através da realização de entrevistas semi-estruturadas com familiares e profissionais de creches de um município da grande São Paulo, objetiva-se conhecer e discutir concepções sobre desenvolvimento infantil, deficiências e transtornos, inclusão escolar e papel da creche, implicadas no processo de atendimento dessas crianças. A pesquisa tem como fundamento teórico-metodológico a psicologia histórico-cultural, destacando contribuições de Lev Vygotsky sobre o caráter social – mediado – da constituição do humano e o papel do outro e da linguagem no desenvolvimento cultural da criança. Também foram tomados como aporte as contribuições de pesquisadores brasileiros da educação infantil e da educação especial, sob uma perspectiva inclusiva, e documentos orientadores dessas modalidades educacionais e legislação específica. O trabalho consiste em um estudo de caso construído por meio da abordagem qualitativa. A análise aponta para a importância da inclusão escolar (nas creches) para essas crianças e para as provocações suscitadas por sua presença no sistema regular de ensino. Evidencia-se o papel desempenhado pelas concepções de familiares e profissionais sobre desenvolvimento da criança, deficiência, transtornos e inclusão escolar, e sobre o papel da creche, em suas expectativas e modos de intervenção junto às crianças. O atendimento em creche surge como contexto que reflete também mudanças em curso na educação infantil e na educação especial, integrando exigências diversas de transformação dos modos de conceber e intervir junto a essas crianças, nem sempre atendidas pelas instituições pesquisadas.

Palavras chave: deficiência; transtorno do desenvolvimento; inclusão escolar; creche; criança; Psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

This dissertation's theme is the educational inclusion of little children with disability or disorders. The aim is, through semi-structured interviews answered by relatives and professionals from daycares within a municipality of Sao Paulo, to understand and discuss conceptions about child development, disability and disorders, educational inclusion and the role of daycares, involved in the process to assist these children. The research has as its methodological and theoretical foundation in cultural-historical psychology, with highlight to contributions from Lev Vygotsky on the social character – mediated – of human constitution and the role of others and of the language on the cultural development of children with disability. It was also considered contributions of Brazilian researchers about children education and special education, in an inclusive perspective, and documents conducting these educational genre and the specific legislation. The work consists in a case study through qualitative approach. The analysis points towards the importance of educational inclusion on school in these children's lives and to the changes evoked by their presence in the regular school system. The roles played by relatives and professionals conceptions about the child development, disability, disorders and educational inclusion are emphasized. This work discusses a context which reflects the current changes taking place regard little children's education and special education.

Key-words: disability; disorders; educational inclusion; child development; cultural-historical psychology

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO –	10
2. PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO...18	18
2.1 O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA.....	18
2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKY: DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNOS ENQUANTO DESENVOLVIMENTO DIFERENCIADO.....	25
2.3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO INFANTIL	28
3. O DIREITO DE TODA CRIANÇA À EDUCAÇÃO ESCOLAR E À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	32
4. A CRECHE NA POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL..	39
5. O TRABALHO DE PESQUISA – FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	45
5.1· O CAMPO DE PESQUISA	45
5.2· A METODOLOGIA APLICADA NO ESTUDO	49
6. A INCLUSÃO ESCOLAR NAS CRECHES DE OSASCO: VISITANDO AS CRECHES E ENCONTRANDO OS SUJEITOS	57
6.1· A INCLUSÃO ESCOLAR NAS CRECHES DE OSASCO	57
6.2· OS FAMILIARES FALAM SOBRE AS CRIANÇAS	61
6.2.1 Sobre Tiago	61
6.2.2 Sobre Sofia	63
6.2.3 Sobre Felipe	65
6.2.4 Sobre Tatiana.....	68
6.2.5 Sobre Eduardo.....	69
6.3· OS PROFISSIONAIS DAS CRECHES	71
6.3.1 As diretoras	71
6.3.2 As professoras	72
7. AS FALAS DOS FAMILIARES DAS CRIANÇAS E DOS PROFISSIONAIS SOBRE O ATENDIMENTO: UMA ANÁLISE	75
7.1· MODOS DE CONCEBER O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	77
7.2· SOBRE O PAPEL DA CRECHE	79

7.3· MODOS DE CONCEBER A INCLUSÃO ESCOLAR NA CRECHE E MODOS DE CONCEBER A DEFICIÊNCIA	92
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109

1. INTRODUÇÃO

A ideia de investigar aspectos do atendimento às crianças com deficiência e transtornos em creches públicas tem sua origem na graduação em Psicologia e na experiência de formação vivida no Laboratório de Pesquisa e Extensão em Neuropsicologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (LAPEN/UFRN); a partir do estudo, da realização de avaliações e intervenções junto a crianças e adolescentes com dificuldades na escola, transtornos do neurodesenvolvimento e condições neurológicas diversas como encefalopatias, epilepsia e lesões cerebrais.

A experiência como estagiária na graduação e na iniciação científica suscitou o interesse em investigar questões relacionadas à educação escolar, às deficiências e transtornos do desenvolvimento. Destacaram-se nesse percurso os estudos em neuropsicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, e da perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, o que conduziu nosso interesse para a importância dos primeiros anos de vida nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Para o delineamento do estudo também contribuiu a compreensão de que a preocupação com os direitos das crianças pequenas exige o olhar atento para os modos como em nossa sociedade as necessidades e especificidades características dessa etapa de desenvolvimento são consideradas, e também de como os pequenos humanos são cuidados e educados. Nesse sentido, compreendemos que argumentos provenientes dos campos da psicologia e do direito se fazem presentes na proposição de políticas públicas de saúde e educação para as crianças pequenas.

O ingresso no programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde (PPGES) proporcionou a oportunidade de retomar o estudo das contribuições da psicologia histórico-cultural a respeito do papel da cultura e do meio no desenvolvimento da criança na existência de deficiências e/ou transtornos, ampliando a compreensão da preocupação social, política e pedagógica em torno da educação das crianças pequenas.

Em nossa formação profissional como psicólogas, as experiências e estudos referidos dirigem nosso olhar e nos levam a perguntar sobre como, na educação infantil, essas crianças são cuidadas e educadas sem que as condições de déficit ou transtorno sobrepujem os sujeitos e obscureçam suas histórias pessoais. Não se pode negligenciar o quanto a existência de deficiências ou transtornos do desenvolvimento, desde os primeiros anos, impacta os processos de aprendizagem, dando contorno a modos singulares de desenvolvimento para cada criança/pessoa, o que exige a consideração das

especificidades individuais. Como estariam sendo atendidas – cuidadas e educadas – essas crianças na creche? Tendo-se em vista a importância desses primeiros anos em seu desenvolvimento, seriam suas especificidades consideradas? Como a creche enquanto instituição educacional responde as demandas de uma educação inclusiva?

Essas reflexões sobre a relação entre os argumentos provenientes dos campos da psicologia e do direito na proposição de políticas públicas de saúde e a educação das crianças pequenas, conduziram-nos a questionar como essas políticas se efetivam no campo da educação, destacando, neste contexto, a forma como vem sendo abordada a educação da criança pequena – criança de 0 a 3 anos – quando na existência de transtornos e/ou deficiências.

Com esses pressupostos e questões em mente, propomo-nos investigar como ocorre o atendimento em creche dirigido a essa população. Buscando situar nossas intenções de pesquisa no âmbito da produção acadêmica sobre o tema, realizamos uma revisão bibliográfica acerca da educação em creches – o atendimento de creche – às crianças pequenas com deficiência e/ ou transtorno.

A pesquisa pela produção acadêmica sobre o tema foi conduzida no portal de periódicos da CAPES/MEC (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior), compreendendo o período de 2008 a 2015.

O período sucede a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), documento que traça diretrizes para a inclusão escolar de crianças com deficiência e/ou transtornos na educação básica. Concorre ainda para a escolha do período a constatação do aumento, nas últimas décadas, do número de vagas e matrículas em creches em decorrência da integração da educação infantil à educação básica (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, 1996).

O momento atual coincide com o crescimento das discussões sobre a temática da inclusão escolar e o aumento na produção de pesquisas e documentos “oficiais”, gerando uma ampliação do número de matrículas de alunos com deficiências e/ou transtornos (referidas como matrículas de inclusão) em escolas regulares por todo o Brasil, o que pode ser considerado um marco (GONÇALVES, 2012)

A busca foi conduzida pelo uso dos descritores “criança (AND) deficiência (AND) creches”; “deficiência (AND) creches”; “transtorno do desenvolvimento e (AND) creches”; “inclusão (AND) creche”, também no portal de periódicos da CAPES/MEC (Coordenação de aperfeiçoamento de

pessoal de nível superior). Além dos periódicos da Capes, ao longo do trabalho, consultamos de forma assistemática, usando os mesmos descritores, a base de dados do scielo e a biblioteca virtual de dissertações e teses da UNICAMP.

Dentre os trabalhos encontrados através dos periódicos CAPES, destacamos aqueles que contemplam de forma mais específica: a educação de crianças de 0 a 3 anos com deficiência; a inclusão escolar na educação infantil; a relação saúde-educação no atendimento à criança dessa faixa etária.

Com os descritores “transtorno do desenvolvimento e (AND) creches” encontramos entre os trabalhos mais recentes o de Alves et. al (2013), no qual aponta a importância do papel do contexto de brincadeira para o desenvolvimento da competência social na existência do autismo em situações de inclusão escolar, e o de Tszenioski (2015), em que aborda a necessidade de construção de uma rede de cuidados às crianças em sofrimento psíquico dentro de um determinado território, apontando para a relação entre os campos de saúde, atenção básica e educação no atendimento em creche a essas crianças.

Já quando utilizados nos periódicos CAPES, os descritores “deficiência” e (AND) “creche”, por exemplo, somam 14 trabalhos encontrados, embora nem todos se aproximem da temática da inclusão escolar na creche (dos quatorze apenas quatro): o trabalho de Mendes e Freitas (2009) que discute a interação entre uma criança com deficiência e seus pares em uma creche regular, e o de Arnais e Mantoan (2003), que discute os desdobramentos da inclusão de crianças com deficiência na organização geral da Creche "Área de Saúde" da Universidade Estadual de Campinas. Em ambos é enfocada a importância de se considerar o impacto tanto da inclusão na creche sobre a criança e a inclusão dessa criança sobre a própria creche.

Gil e Gennaro (2012) construíram uma análise teórica de itens de uma escala americana para avaliação do atendimento em creches inclusiva brasileiras. O estudo parte da ideia de que com a implementação de propostas de educação inclusiva são necessários mecanismos para avaliar a qualidade da educação infantil para crianças com necessidade educacionais especiais. A escala estudada (Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised) avalia a qualidade de ambiente coletivos de educação infantil sob diferentes aspectos, tais como: ambiente físico, interação e atividade de atendimento às crianças com necessidades especiais. Essa pesquisa teve, especificamente, o objetivo de verificar a compreensão dos termos e a pertinência do conteúdo dos itens relacionados a pessoas com deficiência no contexto brasileiro.

Também encontramos estudos sob a perspectiva da intervenção precoce, como no estudo de Soejima e Bolsanello (2012), o qual sugerem a importância de profissionais e familiares de intervirem diretamente não visando apenas às dificuldades apresentadas pelos sujeitos, mas de se construir um *ambiente* que seja *terapêutico e inclusivo*.

Há também alguns trabalhos que abordam a inclusão escolar partindo da experiência de atendimento às crianças com alguma deficiência específica, como Melo e Ferreira (2009) ao discutir aspectos relacionados ao cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil. O trabalho conclui que há uma necessidade de se incluir na formação de pedagogos conteúdos específicos que possibilitem os professores a saber lidar com as particularidades que envolvem o cuidar dessa criança específica, e em especial, as que apresentam sequelas neurológicas que envolvem, por exemplo, aspectos relacionados ao manuseio, auxílio à locomoção, posicionamento corporal adequado, dentre outros. Evidenciam também na fala dos professores a importância atribuída aos profissionais da saúde, particularmente o fisioterapeuta.

Entre os trabalhos que investigam o atendimento em creche às crianças com deficiência, destacamos a experiência relatada por Sekkel (2003), trabalho anterior ao período definido para a revisão bibliográfica, mas que merece destaque por abordar diretamente a construção de um ambiente inclusivo na educação infantil. Nesse estudo, a autora reflete sobre as determinações presentes no processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais a partir da experiência desenvolvida em uma creche em São Paulo que pertence à coordenadoria da Assistência Social da Universidade de São Paulo (COSEAS-USP). O enfoque é dado ao processo de inclusão partindo do ponto de vista dos funcionários/educadores e das crianças. A pesquisa aponta para a existência de fatores que contribuem para a manutenção de preconceitos e estereótipos, levantando uma reflexão sobre o conceito de *ambiente educacional inclusivo*, sugerido pelo estudo como um modelo inspirador para outras experiências (SEKKEL 2003).

Por fim, dentre os poucos trabalhos levantados sobre inclusão na creche, destacam-se os de Drago (2009;2005). Drago (2009) buscou entender como se dá a inclusão do bebê com deficiência na educação infantil. O autor fez um estudo qualitativo e uma pesquisa exploratória com observação de salas de educação infantil em dois municípios da Grande Vitória. Os resultados apontam que há diferenças substanciais quanto ao processo inclusivo do bebê com alguma deficiência. De acordo com o autor, esse processo assume um caráter mais assistencialista e menos educacional, sem ênfase

no caráter socioeducativo, que envolve dialeticamente o educar e o cuidar, como é enfatizado nos estudos e orientações oficiais sobre creches.

No que se refere às crianças pequenas com deficiência e transtornos do desenvolvimento, as pesquisas em ciências da saúde (como pesquisas em fisioterapia, medicina e fonoaudiologia) se concentram, em sua maioria, em descrever e compreender as condições clínicas ou em desenvolver e estudar intervenções e terapias, para serem empregadas em contexto clínico ou hospitalar. Assim, indagamos: como estão estas crianças que frequentam a creche e como se dá o atendimento que lá recebem?

As pesquisas no campo da educação especial e da inclusão escolar das crianças com deficiência e/ou transtorno do desenvolvimento, em sua absoluta maioria, abordam a inclusão escolar a partir do ensino fundamental ou a inclusão de crianças maiores. Apesar disso, é possível apontar que, ao longo das duas últimas décadas, as pesquisas tendem a considerar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança e os benefícios da educação nesse período. Relacionada a essa constatação, temos a crescente elaboração de programas de intervenção, políticas públicas e de pesquisas que se voltam cada vez mais para a primeira infância. Contudo, especialmente no Brasil, são escassos os estudos que abordam ambas as questões – o atendimento educacional em creches e as deficiências e transtornos do desenvolvimento.

Podemos dizer que os trabalhos encontrados sugerem, de distintas formas, a relevância de indagação sobre o quê, em termos de ideias e de pressupostos, perpassa o atendimento dessas crianças na creche. Também apontam a necessidade de refletir sobre como as diretrizes e orientações legais são compreendidas e vividas na instituição por profissionais e familiares, tendo em vista o trabalho dirigido às crianças com deficiência e transtorno do desenvolvimento.

Do conjunto de trabalhos, destaca-se também a discussão sobre a qualidade em educação infantil, tema amplamente abordado pelos autores Dahlberg, Moss e Pence (2003) e, no Brasil, entre outros, por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006). A questão da qualidade, quando falamos da inclusão de crianças com deficiência, está relacionada ao impacto da presença dessas crianças nessa modalidade de ensino, e a necessidade de (re) organização do trabalho pedagógico e construção de espaços inclusivos, exigindo a superação de preconceitos e estereótipos frente a essas crianças, ao mesmo tempo apontando a importância de suas especificidades.

A reflexão suscitada pela revisão nós remeteu a importância dos cuidados e da educação para o desenvolvimento dessas crianças, o seu direito a um desenvolvimento pleno, o papel dessa

modalidade de educação – a Educação Infantil – principalmente quando se trata de crianças em condições peculiares de desenvolvimento e oriundas de classes economicamente menos favorecidas.

O reconhecimento da importância dos anos iniciais como cruciais para o desenvolvimento de toda criança, além do direito à educação de qualidade devem ser tomados como pressupostos que se relacionam na construção de espaços educacionais inclusivos, o que entendemos como espaços que comportam e legitimam as especificidades das crianças em sua relação com o mundo. Esses espaços devem se organizar de forma a promover e enriquecer as experiências com o meio social, provendo de forma contínua e permanente o que for necessário para que a criança usufrua do seu direito de aprender e desenvolver-se.

Na creche, na realização do trabalho com todas as crianças, e principalmente com as crianças com deficiência, esses “pressupostos” se integram os modos como os profissionais e os familiares concebem o papel da creche como instituição educacional, o desenvolvimento humano, as deficiências e transtornos e a inclusão escolar dessas crianças.

Nessa direção, considerando (a) os anos iniciais como cruciais para o desenvolvimento de toda criança e (b) o direito à educação escolar (também nas creches), ressaltamos a relevância de conhecer como esses argumentos são compreendidos nas realidades do atendimento em creche à população com deficiência e/ou transtorno. Este trabalho tem como objetivo **conhecer, através do que dizem familiares e profissionais sobre o atendimento em creche às crianças com deficiência de um município da grande São Paulo, modos de conceber o desenvolvimento da criança nesta etapa de vida, as deficiências e transtornos, o papel da creche na efetivação do direito à educação e a inclusão escolar – implicados na construção do trabalho oferecido a essas crianças.**

Considerando-se a importância do tema e o pequeno número de trabalhos que o abordam diretamente, o presente estudo busca contribuir para a ampliação da discussão acadêmica sobre os modos como políticas e práticas de inclusão se efetivam no que tange ao atendimento educacional das crianças com deficiência ou transtorno do desenvolvimento, e traz para a discussão um aspecto que consideramos embricados na construção de espaços inclusivos: as concepções subjacentes aos modos de organização e realização do atendimento a essas crianças.

A pesquisa tem como base teórico-metodológica a Psicologia Histórico-Cultural, destacando as contribuições de Vygotsky (1997; 1998; 2006; 2007; 2011) e outros autores que abordam o caráter social – mediado – de constituição do humano, enfatizando o papel do outro e da linguagem no

desenvolvimento cultural da criança com deficiência. Para o desenvolvimento do trabalho, também foram considerados as contribuições de pesquisadores brasileiros da Educação Infantil e da educação especial numa perspectiva inclusiva, assim como documentos orientadores dessas modalidades educacionais e legislação específica.

Na construção do trabalho, compreendemos a Educação infantil, conforme definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB 9394/96), como a etapa inicial de Educação Básica tendo como objetivo educar-cuidar de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, com a finalidade de promover seu desenvolvimento integral. Da perspectiva teórica assumida, consideramos que esse processo se faz mediante apropriação de práticas culturais em situações de interação social por meio da mediação dos outros e da linguagem (Vigotski, 1998). A partir dessa perspectiva ganha relevância conhecer, explicitar e discutir os modos de conceber implicados e constitutivos das práticas de atendimento a essas crianças.

O trabalho emprega uma abordagem qualitativa e consiste em um estudo de caso construído via realização e análise de entrevistas semi-estruturadas com familiares e profissionais de creches públicas – professores e gestores – de um município da grande São Paulo.

No **capítulo 2**, apresentamos os pressupostos teóricos que nos orientam na construção do trabalho. Destacamos postulados originados na teoria de Vygotsky sobre a origem e formação das funções psicológicas superiores nos humanos. Conforme o autor, a inserção no meio histórico e cultural é fator constitutivo da emergência dos processos de pensamento e linguagem; dos processos de significação, de construção de sentidos e significados, constitutivos das concepções de mundo nos sujeitos humanos. Tendo como base esses postulados, também abordamos as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento cultural da criança e do desenvolvimento na existência de deficiências e/ou transtornos.

O **capítulo 3** versa sobre as disposições legais e conceituais definidores do cenário atual da educação brasileira, no qual a educação escolar de toda e qualquer criança é tida como um direito e, com essa perspectiva, aborda princípios e políticas de educação inclusiva.

No **capítulo 4** destacamos e discutimos aspectos legais, documentos e diretrizes que dispõem sobre o funcionamento da creche, além de estudos sobre o modo como essas instituições se organizam no Brasil, considerando os objetivos e premissas de seu funcionamento.

O **capítulo 5** trata da construção do problema e o percurso que nos conduziu ao campo da pesquisa: as creches públicas do município de Osasco frequentadas por crianças com deficiência ou

transtorno do desenvolvimento. Também apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos do trabalho empreendido através das entrevistas semi-estruturadas com profissionais de educação e familiares de crianças em processo de inclusão escolar na creche.

No **capítulo 6** apresentamos o processo de construção dos dados, relatando a visita às creches e o encontro com familiares e profissionais e as entrevistas sobre a inclusão escolar nas creches de Osasco.

A análise das falas dos entrevistados é apresentada em seguida, no **capítulo 7**, com a qual buscamos explicitar e discutir as concepções de familiares e profissionais sobre desenvolvimento da criança, deficiências e transtornos, inclusão escolar e papel da creche.

Nas **considerações finais** buscamos realizar uma síntese de nossas elaborações e relacionar o presente estudo de caso ao contexto mais amplo de discussão sobre o tema.

2. PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO

2.1 O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA

Dizer que o desenvolvimento é cultural não significa de forma alguma ignorar a realidade biológica, pois, (...) realidades biológicas e realidades culturais, embora pertencendo a ordens diferentes, são interdependentes e constituem dimensões de uma mesma e única história humana. (PINO, Angel. 2005 p. 58)

A infância nem sempre foi um campo de interesse no mundo acadêmico e científico. As crianças já foram vistas, em outros tempos, como pequenos adultos ou adultos em miniaturas, seres aos quais lhes faltavam algumas habilidades. Contudo, a tentativa de explicar a origem e o desenvolvimento dos processos mentais – a cognição, a inteligência, o raciocínio e a memória, por exemplo – na forma como estão presentes nos adultos, levaram ao acúmulo de achados sobre as peculiaridades desse período da vida. O interesse pela infância como período privilegiado do desenvolvimento humano e, de certa forma, “preparatório” para a vida adulta nas sociedades humanas, é do mesmo modo derivado da problemática da gênese dos processos mentais. A pesquisadora Smolka (2002) explica que o evolucionismo, a partir de Darwin, assim como o materialismo histórico dialético, originário da teoria marxista, provocaram (re)visões na compreensão do indivíduo humano, o sujeito, tendo assim impacto na produção histórica de uma consciência do indivíduo enquanto sujeito da ciência, assim como o período da infância constituindo objeto de pesquisa.

Na tentativa de compreensão do sujeito humano, campos das ciências se voltaram para indagações de interesse reflexivo: o que nos torna e faz humanos? Como se desenvolvem os sujeitos humanos?

Nesse contexto de indagações, no campo da psicologia, surgem os estudos voltados para a compreensão da gênese do desenvolvimento. Atualmente, as contribuições da psicologia do desenvolvimento repercutem nos campos da saúde e educação. O estudo do desenvolvimento humano é vasto em termos de perspectivas de abordagem dentro desta disciplina, podendo ser compreendido como o estudo dos processos de mudança e estabilidade ao longo do ciclo de vida em diversos domínios do crescimento e comportamento. Um ponto que se impõe diferenciando as perspectivas de abordagem do desenvolvimento humano diz respeito ao papel da biologia e da

cultura nesse processo, ao papel atribuído aos fatores biológicos (como hereditariedade), aos aprendizados resultantes da socialização, e ao entendimento dado a fatores históricos e culturais.

Neste trabalho, tomamos como base teórico-metodológica as contribuições da vertente histórico-cultural em Psicologia, enfatizando as ideias de Vygotsky sobre os processos de desenvolvimento humano. Para esta vertente, a cultura e a educação têm papel crucial na constituição das formas típicas de comportamento humano, sendo as funções psicológicas superiores ou complexas o que diferencia o humano das outras espécies.

Vygotsky interessou-se em compreender os mecanismos psicológicos mais sofisticados e complexos que envolvem controle consciente do comportamento, ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço. Desse modo, por exemplo, pensar em objetos ausentes ou imaginar eventos não vividos é diferente de mecanismos mais elementares tais como ações reflexas (a sucção do seio pelo bebê) e as reações automáticas (OLIVEIRA, 2010).

Para entender o desenvolvimento humano na perspectiva histórico cultural, retomamos três ideias que, segundo Oliveira (2010), são centrais no pensamento de Vygotsky: I - as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são baseadas na atividade cerebral; II- o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; III- a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento ontogenético segue duas linhas: a linha natural, da filogênese, e a linha cultural. Já as funções psicológicas não podem ser compreendidas enquanto produto direto da evolução biológica, pois em sua constituição são atravessadas/mediadas pela dimensão cultural e simbólica. Assim, a linha cultural diz respeito ao uso de meios e instrumentos culturais disponíveis no ambiente, tendo destaque o papel mediador desempenhado pela linguagem verbal na relação indivíduo-mundo. Dessa forma de entender e explicar o desenvolvimento humano, podemos apreender que a dimensão biológica, embora essencial, não é suficiente para garantir ao sujeito humano a sua sobrevivência e vida em sociedade.

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico (Vygotsky, 2007, p. 34).

Pino (2005) discorre sobre o desenvolvimento da criança e coloca que o bebê humano, considerada sua condição de pertencimento a espécie, apresenta “aptidão para a cultura”. Logo, um ponto central é que a criança passa por um desenvolvimento cultural, que ocorre no processo de transformação da sua natureza, constitutiva da condição biológica que, sob a ação da cultura, faz da criança um ser humano cultural.

Os casos das crianças “selvagens”, ou seja, pessoas que viveram à parte da civilização humana e foram achadas em florestas ou cuidadas por animais, como os casos das meninas lobas e Victor de Aveyron, trazem reflexões sobre o papel da constituição genética, anatômica e fisiológica, assim como do meio social no processo de constituição das funções psicológicas.

As histórias das “crianças selvagens” colocam duas características humanas em evidência: uma delas é a importância da primeira infância na consolidação do modo de operar das funções biológicas, dada a “penosa e falha adaptação” posterior que essas crianças tiveram ao nosso ‘modo de vida’ (PINO, 2005); e a outra é que “(...) a aquisição das funções culturais, próprias do modo de operar humano é tarefa difícil e complexa que não decorre da mera constituição biológica, mas das condições específicas do meio em que se está inserido” (PINO, 2005, p.57).

Pino (2005) reapresenta a ideia vigotskiana de que a criança é um ser cultural, abordando a passagem do biológico ao simbólico. O autor traz a noção de que, ao nascer, o homem é um animal incompleto, uma vez que, comparativamente a outras espécies, somos frágeis. Assim, bastante tempo transcorre até que o bebê humano (comparado até mesmo a outras espécies de mamíferos e primatas superiores) consiga sobreviver por conta própria, o que indica o quanto demandamos cuidados de outro membro da espécie por um longo período. Nos primeiros meses de vida um bebê não consegue correr, saltar, subir e descer escadas, tampouco manipular objetos, e ainda passarão vários meses para que tais habilidades estejam presentes.

Vygotsky chama a atenção para a fragilidade do bebê humano, sua dependência e a consequente peculiaridade dos primeiros anos de vida ao falar que no desenvolvimento da criança:

(...) no momento do parto o bebê se separa fisicamente da mãe, mas, devido a uma série de circunstâncias, neste momento não se produzem ainda sua separação biológica dela. Durante muito tempo, a criança segue sendo um ser biologicamente dependente em suas principais funções vitais. Ao longo de um largo período da vida a atividade e a própria existência da criança tem um caráter tão peculiar que este mero fato permite considerar o período pós-natal como uma idade especial, dotada de todas as marcas distintivas de uma idade crítica (VYGOTSKI, 2012, p.275, tradução nossa).

A fragilidade do bebê humano, juntamente com a plasticidade que dela decorre, é justamente o que dá margem ao desenvolvimento posterior ao nascimento, fazendo da infância período privilegiado. As crianças não podem prescindir da convivência e interação com outros humanos, com os adultos (o Outro da cultura, como se referem alguns autores), para sua constituição e expressão do potencial de desenvolvimento inerente a todos os membros da espécie.

Desse modo, discutindo a fragilidade e dependência dos humanos em seus primeiros anos, Pino explica:

Pode-se afirmar, então, que a aparente condição de inferioridade e de prematuridade do bebê humano, em vez de constituir uma perda e um obstáculo ao seu desenvolvimento, representa, pelo contrário, um enorme ganho e um grande meio de desenvolvimento, uma vez que possibilita que possa ser *educado*, ou seja, que possa beneficiar-se da experiência cultural da espécie *humana* para devir um ser *humano*. Nesse caso, a aparente desvantagem em termos biológicos constitui uma vantagem em termos culturais. Isso se pode dizer de quase todas as funções biológicas: o fato de não estarem totalmente prontas no momento do nascimento possibilita que elas sofram profundas transformações sob a ação da cultura do próprio meio (PINO, 2005, p. 46).

Oliveira (1992) reconhece dois postulados na teoria do desenvolvimento de Vygotsky que tratam do universal no homem. Um deles se refere à pertinência a espécie humana, tendo o indivíduo limites e possibilidades definidos pela evolução da espécie e, em decorrência, um substrato biológico e cerebral estruturado como base do funcionamento psicológico.

A ligação dessa estrutura biologicamente dada com o papel essencial atribuído aos processos históricos na constituição do ser humano se dá por uma característica universal da espécie: a plasticidade do cérebro como órgão material da atividade mental. O cérebro é um sistema aberto que pode servir a diferentes funções (que podem ser específicas de um momento e de um lugar cultural), sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico (OLIVEIRA et. al, 1992 p.104).

Conforme a autora citada, o segundo desses postulados é a própria importância do fator cultural: o homem (todo e qualquer ser humano) não existe dissociado da cultura. Assim, a mediação simbólica, a linguagem e o papel fundamental do outro social na constituição do ser psicológico são fatores universais no desenvolvimento.

Partindo dessa perspectiva, como também aponta Pino (2005), é através da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural que surgem as funções superiores, ou complexas ou culturais. É nas práticas sociais, pela mediação do Outro, que são constituídas as formas humanas de ser, de acordo com o que Vygotsky denominou de lei genética geral do

desenvolvimento cultural. No desenvolvimento cultural da criança cada função aparece em cena duas vezes: no plano social e no plano pessoal, isto é, aparece primeiro entre pessoas (categoria interpsicológica) para depois surgir no interior da criança (categoria intrapsicológica).

Contudo, Pino (2005) reflete que a criança não desempenha um papel passivo em tal processo de internalização do plano social – interpsicológico –, e que são os sinais da criança que desencadeiam a ação interpretativa do Outro. Vygotsky ilustra com o “ato de apontar” um caso particular do princípio geral do desenvolvimento cultural:

Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente, esse gesto não é uma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto – nada mais que isso.

Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar tornar-se um gesto para os outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de um outra pessoa. Consequentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, tornar-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. *O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar.* Como consequência dessa mudança, o próprio movimento é, então, fisicamente simplificado, e o que resulta é a forma de apontar que podemos chamar de um verdadeiro gesto. De fato, ele só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções do apontar, e ser entendido também pelos outros como tal gesto. Suas funções e significados são criados, a princípio, por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança (VIGOTSKI, 1998, p. 74-75).

Podemos compreender que o desenvolvimento não é uma simples incorporação de padrões de comportamento dos outros, mas o resultado de um complexo processo de conversão da significação das relações sociais, no qual a criança vai se envolvendo e no qual as ações de cada um dos integrantes da relação desencadeiam as ações dos outros (PINO 2005). Fato que indica a importância do meio social e das relações com o outro nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ressalta-se ainda a importância das relações de vínculo. Nos primeiros anos, há a necessidade de estabelecer vínculos sociais, tanto na criança como nos demais em seu entorno (mãe, pai, etc.). Tal fenômeno se expressa por meio do “canal” de comunicação de que dispõe cada um deles: natural ou biológico, no caso da criança (espasmos, por exemplo), e cultural ou simbólico no caso do adulto

(PINO, 2005). Assim se dá o encontro e a transformação do que é dado na biologia com o que é do social e da cultural. Ainda no que diz respeito à interação social e aos primeiros anos de vida:

“(...) o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (VIGOTSKI, 1998, p. 33).

Destaca-se o papel da linguagem e da fala no processo de desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida. Como aponta Pino (2005), se ao nascer o bebê humano é totalmente desprovido de meios simbólicos para ingressar no mundo da cultura, então para tal inserção se faz necessário o intermédio da mediação do Outro, ou seja, a progressiva inserção nas relações humanas e nas práticas sociais. Assim, a constituição enquanto ser humano, que se dá através do desenvolvimento cultural da criança, é um processo mediado.

A mediação pode ser explicada, em termos gerais, como um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esses elementos. Vygotsky distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. O autor também explana que a inserção no mundo da linguagem, o uso de instrumentos e signos, são marcos importantes no desenvolvimento, pois modificam as relações das crianças com o mundo (OLIVEIRA 2010).

A importância conferida à inserção no mundo da linguagem, ao uso de instrumentos e signos confere nos primeiros anos de vida da criança uma centralidade ao papel do Outro – aquele que educa e cuida. Desde seu nascimento, a criança está em constante interação com os adultos e o meio. Os adultos não apenas asseguram sua sobrevivência, mas também a introduzem no mundo dos signos culturais, compartilhando com ela modos de comunicar e agir, modos de ser em cada cultura, mediando sua relação com o mundo. É na interação com os adultos que são promovidos a emergência de processos psicológicos mais complexos.

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 1984, p. 33).

Na obra de Vygotsky, as ideias sobre o desenvolvimento da criança estão desenvolvidas em vários trabalhos do autor e, de acordo com Meshcheryakov (2010), integram as formulações sobre a

Pedologia: uma ciência do desenvolvimento infantil que, da perspectiva vigotskiana, integraria conhecimentos de diferentes áreas como a medicina, a pedagogia e a psicologia.

Em artigo sobre o tema, Meshcheryakov (2010) se refere a uma série de conferências feitas por Vygotsky sobre os fundamentos da pedologia e destaca a quarta conferência da série, intitulada: “A questão do meio na pedologia”, como particularmente relevante. Nessa conferência o autor discutir qual o papel atribuído ao meio pela pedologia, ou seja, como a pedologia aborda a influência do meio no desenvolvimento da criança, Vygotsky aborda o desenvolvimento infantil como um processo dialético, dando ênfase à relação criança-meio como o foco de análise do desenvolvimento da criança. Vygotsky aborda essa relação afirmando o caráter interativo – de mútua influência – entre a criança e o meio.

A situação social de desenvolvimento não significa nada mais que o sistema de relações entre a criança de uma certa idade e o meio. Entretanto, se a criança tiver mudado num sentido específico, estas relações também devem mudar (Vigotski, 2001 *apud* Meshcheryakov, 2010, p. 190).

Ressaltando a importância dessa ideia de Vygotsky, Pino (2010) analisa o conceito de “meio” usado no texto da quarta conferência e aponta que devemos considerar que na noção de meio empregada por Vygotsky as condições físicas, biológicas e culturais, que constituem o meio humano (aquele onde nasce e vive cada criança), nunca são exatamente as mesmas. E que tal noção de meio se adequa à concepção dinâmica das teorizações vigotskianas do desenvolvimento humano.

No texto da conferência discutido, Vygotsky procura explicar o modo como opera o meio no desenvolvimento da criança e lista uma série de regras (critérios) e conceitos. Primeiramente, afirma que devemos considerar o papel do meio no desenvolvimento da criança não a partir de parâmetros absolutos, mas, sim, a partir de parâmetros relativos. Desse modo, o meio não se reduz a uma mera circunstância de desenvolvimento, e em vez disso, “deve ser retratado na perspectiva da relação que existe entre a criança e o meio numa dada etapa do desenvolvimento” (VIGOTSKI 1935/2010 *apud* PINO 2010). Pino (2010) conclui que “o meio é sempre meio de alguém para alguém”, ou seja, particular a cada um e em cada indivíduo.

As formulações de Vygotsky contribuem para o debate indivíduo/ sociedade, organismo/ meio; e em outros termos, meio (ou ambiente/ cultura) versus genética, biologia e /ou funcionamento cerebral, debate que se fez presente em diversos momentos da história das pesquisas no campo da Psicologia. Com o advento das modernas técnicas de neuroimagem; a melhoria dos

fármacos que atuam no sistema nervoso central; recentes avanços no campo da genética e também as descobertas das neurociências nos últimos anos, de certa forma, tal debate parece voltar à evidência. Novamente é questionado nos campos da medicina, psicologia e antropologia – por exemplo- até que ponto e como as modificações no ambiente, na sociedade e também nas escolas podem provocar mudanças no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Questões de tal problemática não têm respostas simples, não cabendo a esta pesquisa de mestrado a tentativa de respondê-las, e tampouco será possível esgotar as possibilidades de análise sobre esse tema neste capítulo. Contudo, é expressivo ressaltar que na perspectiva que adotamos como referencial teórico o biológico e o cultural estão em uma relação complexa.

Assim, a ênfase atribuída à dimensão social e cultural nos processos de desenvolvimento não resulta na desconsideração da realidade biológica, já que, para esta perspectiva, os planos biológico e cultural, embora pertencendo a ordens diferentes, são interdependentes e constituem dimensões de uma mesma e única história humana (PINO, 2005).

Dizer que o desenvolvimento da criança é um fenômeno de natureza cultural pressupõe, pelo menos, duas coisas: contar com o equipamento biogenético e neurológico da espécie, o qual, como já disse, leva as marcas da cultura e abre o acesso a ela, e conviver com os outros homens. Ao nascer, a criança já dispõe desse equipamento, o que lhe confere a ‘aptidão para a cultura’, mas a sua convivência com os homens apenas está começando (PINO, 2005, p.58).

As ideias da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento infantil nos levam a destacar o papel da educação nos primeiros anos de vida, a importância e a necessidade dos cuidados dirigidos pelos adultos às crianças pequenas, visto que, nesse período, o curso do desenvolvimento intelectual será marcado pelo surgimento da fala em seu embricamento com a atividade prática. E mediante a capacidade de se comunicar simbolicamente a criança amplia suas possibilidades de ação sobre o ambiente e sobre ela mesma.

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKY: DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNOS ENQUANTO DESENVOLVIMENTO DIFERENCIADO.

No que diz respeito à centralidade da mediação dos instrumentos culturais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky também teorizou sobre esses processos na existência de deficiências.

Vygotsky (2011) aborda a relação entre desenvolvimento cultural e deficiências afirmando que o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Já que, de acordo com sua perspectiva de desenvolvimento, todas as funções superiores se formam não na biologia, nem na história da filogênese pura, mas, como já comentado, a base das funções psíquicas superiores tem sua matriz no social.

A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão (VIGOTSKI, 2011).

Os textos de Vygotsky reunidos na obra *Fundamentos de Defectologia* (1997) abrangem aspectos do desenvolvimento e educação de pessoas com deficiência sensoriais, assim como questões relacionadas a diferentes formas de “comprometimento do funcionamento mental”. Como apontam Van Der Veer e Valsiner (2009), essas elaborações teóricas foram construídas a partir de trabalhos realizados na Rússia com crianças nomeadas, à ocasião, como “defeituosas”. De acordo com os autores, eram diversas as formas de comprometimento das crianças atendidas. Participavam invariavelmente dos grupos em estudo tanto crianças cegas como pessoas diagnosticadas como esquizofrênicas e com diversas condições neurológicas, tal como afasias (ARAÚJO, 2014).

O termo “defectologia” era tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (“defeitos”) mentais e físicos. Entre as crianças estudadas estavam surdos-mudos, cegos, não-educáveis e deficientes mentais. Idealmente, um diagnóstico defectológico de determinada criança e um prognóstico para sua recuperação (parcial) baseavam-se nas avaliações combinadas de especialistas nas áreas de psicologia, pedagogia, psiquiatria infantil e medicina. (VAN DER VEER; VALSINER; 2009, p. 73)

Do mesmo modo, com base nos postulados de Vygotsky, Carvalho (2006) usa o termo “comprometimento do funcionamento mental” para se referir a condições que afetam o funcionamento psicológico, abrangendo assim uma diversidade de formas de expressão e de condições com impacto para a aprendizagem e o desenvolvimento. Neste trabalho consideramos que as deficiências e transtornos do desenvolvimento afetam o funcionamento psicológico e impactam o funcionamento psíquico dos sujeitos, e, mais especificamente, seus modos de ação cognitiva e emocional.

O terreno do patológico, ou do que desvia do desenvolvimento tido como padrão oferece também possibilidades de compreensão dos processos psicológicos e de aprendizagem no âmbito do

dito normal; desse modo, as diferenças, déficits marcam assim fronteiras entre o esperado e o desviante. Por outro lado, constituem desafio às teorias construídas com base na regularidade, no padrão. São diversos os autores que tratam com propriedade a questão da norma frente ao desvio, notadamente Georges Canguilhem (2011) em seu ensaio de 1943 intitulado o normal e o patológico; também Luria, em seus estudos com os feridos de guerra, por exemplo; e Oliver Sacks em seus livros repletos de casos, considerados curiosos e inusitados.

Vygotsky (1997) coloca o desenvolvimento da pessoa com deficiência como um processo diferenciado: “[...] a criança cujo desenvolvimento está afetado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares, mas desenvolvida de outro modo” (VYGOTSKI, 1997, p. 12, tradução nossa). O comprometimento não acarreta estagnação do desenvolvimento, mas o diferencia. O autor aborda, no Tomo 5 de suas obras completas, os fundamentos da educação da criança com deficiência e argumenta:

Entre as crianças com e sem deficiência não há diferença essencial (o autor reporta a texto de P. Ya Troshin, 1915). Uns e outros são crianças, uns e outros são pessoas e em seu desenvolvimento estão sujeitos as mesmas leis (Vygotsky, 1997, p. 198).

Vygotsky também ressalta a necessidade de atenção à dimensão orgânica na constituição e desenvolvimento de crianças com deficiência em relação com o meio social.

Qualquer insuficiência corporal não só modifica a relação do homem com o mundo físico, como também se manifesta na relação com as pessoas. A criança com deficiência é uma criança percebida como especial, sua deficiência modifica a relação meio-criança que constitui-se de forma não habitual (Vygotsky, 1997, p. 199)

A ideia de compensação como um processo presente em todo o ser humano – e na relação entre as dimensões orgânicas e sócio psicológicas – constitui ponto central dos trabalhos de Vygotsky sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiência.

Para ele, educar com base na compensação é privilegiar aspectos que possibilitarão não a cura da deficiência, mas a sua superação através do desenvolvimento de formas alternativas de ação que contribuam para o desenvolvimento da personalidade como um todo (CARVALHO, 2004, p. 34).

Carvalho (2006), reportando-se à Vigotski (1997), discute o papel atribuído ao social no desenvolvimento da pessoa com deficiência. A autora enfatiza a necessidade de consideração das peculiaridades que essas pessoas apresentam, ao que Vygotsky se refere como insuficiência corporal,

compreendendo que essas se expressam, ganham forma na relação com o social, com as formas sociais de sua significação. Para a autora citada, é fazendo suas as relações sociais:

(...) que essa pessoa desenvolve suas formas de ação individual, que aprende a agir sobre o outro e sobre si mesma, que reconstrói, continuamente, suas formas de ação sobre o meio, que pode libertar-se das impressões perceptuais e desenvolver formas superiores de atividade mental, então, ao contrário de centrar-se em suas limitações, é fundamental, segundo Vygotsky, desafiar a pessoa com deficiência, e assegurar-lhe o acesso efetivo aos bens culturais” (Carvalho, 2006, p. 26).

Também Dainez (2014), baseando-se tanto nas obras de Vygotsky e Luria como em autores contemporâneos, apresenta uma discussão teórica do conceito de compensação partindo das proposições vigotskianas sobre o desenvolvimento humano na condição de existência ou não de deficiências e/ ou transtornos. A autora relembra que as transformações que dão forma ao que entendemos como desenvolvimento humano – cultural – têm como base a relação dialética entre as dimensões biológicas e sociais de existência.

Dentro dessa perspectiva, a autora também discute os usos do conceito de compensação e afirma que o conceito não pode ser reduzido “à ideia de correção do defeito orgânico e a sua restrição à esfera individual” (DAINEZ, 2014, p. 29 e 30).

A autora considera que, para além da diferença orgânica, a deficiência é também uma construção social não determinada apenas pelo orgânico e, portanto, não constitui um fenômeno estagnado. Sendo assim, o debate desloca o foco dos limites e das dificuldades e convidam a pensar em possibilidades para “(...) o modo como o meio social se organiza para receber a criança com deficiência e a forma de orientação das práticas educativas” (DAINEZ, 2014 p. 47).

A partir da importância conferida pela vertente histórico-cultural aos ambientes sociais e às relações humanas nos processos de desenvolvimento da pessoa com deficiência, destaca-se a importância da Educação Infantil e, em seu contexto, o papel da creche enquanto espaço institucional que recebe – educa e cuida – das crianças pequenas tendo como fim promover seu desenvolvimento.

2.3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

A concepção de desenvolvimento infantil da Psicologia Histórico-Cultural também nos dá subsídios para refletir sobre o papel do ensino e os modos de organização da Educação Infantil.

Sobre tal contribuição, destacamos o trabalho de Pasqualini (2010), que estudou as relações entre desenvolvimento infantil e *ensino* na faixa etária de 0 a 6 anos nas obras de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. Em sua pesquisa buscou identificar nos autores a concepção geral de desenvolvimento infantil e as especificidades desse período do desenvolvimento sobre as quais pode operar o ensino escolar.

Cabe adiantar aqui que a Educação Infantil tem sido historicamente atrelada a finalidades “extrínsecas”, sendo usualmente compreendida como equipamento de caráter assistencial (em especial no caso das creches) e/ ou também como estratégia de prevenção do fracasso escolar e preparação para o Ensino Fundamental (ou até antecipação do mesmo). Existe assim na literatura contemporânea um debate, iniciado nos anos 90, que discute a especificidade da educação das crianças pequenas.

Os debates sobre a questão da especificidade da Educação Infantil giram, atualmente, em torno de dois eixos de respostas: o binômio *cuidar-educar* e a perspectiva *antiescolar* (PASQUALINE, 2010). Uma das perspectivas desse debate sugere a negação e o rompimento com o modelo escolar de atendimento educacional para esta faixa etária. Para esse modo de entendimento, o *ensino* não deve fazer parte do atendimento ofertado à criança até 6 anos. Neste sentido, a Educação Infantil não deveria ter como foco os processos de ensino-aprendizagem, mas as chamadas relações educativo-pedagógicas.

Pasqualine (2010) cita Rocha (1999) para ilustrar que, sob essa perspectiva, enquanto a escola teria como sujeito o aluno e como objetivo o *ensino*, caberia a creche e a pré-escola serem espaços coletivos que teriam como objetivo as relações educativas e, como sujeito, a criança de 0 a 6 anos de idade.

Frente a essa visão, Pasqualine (2010) argumenta que na perspectiva histórico-cultural não é possível compreender o desenvolvimento infantil como resultado de um processo natural, que se desenrola de forma espontânea como resultado de leis naturais. A autora comenta as críticas de Vygotsky às tentativas da Psicologia de encontrar leis universalmente válidas para o desenvolvimento infantil, e comenta que Vygotsky

(...) considerava inteiramente equivocado o ponto de vista das diversas vertentes da psicologia vigentes em sua época que supunham equivalentes e idênticos o funcionamento psíquico e a concepção de mundo de “uma criança européia de família culta dos dias de hoje e uma criança de alguma tribo primitiva, [...] da criança da Idade da Pedra, da Idade Média ou do século XX... (PASQUALINI, 2010, p.7).

Na sequência, argumenta que a partir da compreensão do desenvolvimento infantil como um processo no qual a cultura e as relações sociais desempenham um papel essencial, não se pode negar o papel do adulto e o caráter pedagógico das instituições de Educação Infantil (PASQUALINE, 2010).

No que se tange à questão da periodização de idades (estágios/etapas) no desenvolvimento infantil, Vygotsky se refere às concepções naturalísticas tecendo críticas, e discorre sobre a problemática como compreendida em sua ótica, abordando os critérios utilizados para avaliar o desenvolvimento e os primeiros anos de vida das crianças. Sobre a teoria naturalística, o autor disserta:

Segundo esta teoria, no desenvolvimento não surge nada novo, não se produzem mudanças qualitativas, tão somente cresce e se desenvolve o que está dado desde o princípio. Mas, na realidade, o desenvolvimento não se exaure pelo esquema *mais-menos*. O caracteriza, em primeiro lugar, formações qualitativamente novas, com ritmo próprio que precisam sempre de medidas especiais. É certo que nos primeiros anos de idade observa-se um ritmo de desenvolvimento máximo das premissas que condicionam o desenvolvimento posterior da criança. Os órgãos e as funções elementares (básicas) amadurecem antes que as superiores. Desse modo, é errônea a suposição que todo desenvolvimento se limita ao crescimento das funções elementares essenciais, que são premissas das facetas superiores da personalidade. Se investigarmos as facetas superiores o resultado seria inverso; o ritmo, a cadência de sua formação seria mínimo nos primeiros atos do drama geral do desenvolvimento e máximo ao final do mesmo (L.S. VYGOTSKI, 2006, p.254, tradução nossa).

Em resumo, para a psicologia histórico-cultural aprendizagem e desenvolvimento são processos interligados e ao longo do desenvolvimento da criança acontecem mudanças qualitativas (e não apenas quantitativas). A criança pequena não só faz “menos” coisas ou sabe “menos”, mas realiza as atividades de um outro modo, diferente de crianças mais velhas ou dos adultos.

Pasqualini (2010) aponta em Leontiev e Elkonin a ideia de que é necessário considerar-se o vínculo entre a criança e o social, ou o lugar que as crianças ocupam no sistema de relações em determinado momento histórico. Desse modo, retoma-se Vygotsky (1996) que, na mesma linha de argumento, afirma “que a situação social de desenvolvimento, ou seja, a relação que se estabelece entre a criança e o meio que a rodeia que é peculiar, específica, única e irrepetível em cada idade ou estágio do desenvolvimento” (Vygotsky apud Pasqualini, 2010, p. 7).

Para a psicologia histórico-cultural, as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin apontam a estreita relação entre o desenvolvimento da criança e a sociedade na qual ela se insere, desse modo, as condições objetivas disponibilizadas à criança são compreendidas como um fator determinante em seu desenvolvimento (PASQUALINI, 2010).

A análise dos autores acerca do desenvolvimento psicológico traz implicações diretas para o trabalho pedagógico, pois evidencia a dependência do desenvolvimento das funções psíquicas da criança em relação aos processos educativos. Na medida em que se conclui que as funções psíquicas superiores têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica, torna-se evidente que o ensino não deve basear-se na expectativa da maturação espontânea dessas funções (nem tomar tal maturação como condição prévia para as aprendizagens), mas, ao contrário, é responsável por promover seu desenvolvimento (PASQUALINI, 2010, p. 13).

Com essa perspectiva, retomamos os argumentos da autora ressaltando o que consideramos fundamental na construção dessa pesquisa: se o desenvolvimento humano não é garantido pelo aparato biológico, torna-se imprescindível proporcionar no ambiente (social, cultural e de relações) condições educativas adequadas e propícias ao desenvolvimento.

3. O DIREITO DE TODA CRIANÇA À EDUCAÇÃO ESCOLAR E À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Toda criança do mundo deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.

(...)

Não é questão de querer nem questão de concordar
Os direitos das crianças todos tem de respeitar.

(...)

(Ruth Rocha – Os Direitos da Criança Segundo Ruth Rocha. CIA das Letrinhas, São Paulo, 2002.)

A importância conferida à infância ultrapassa as teorias psicológicas de desenvolvimento, sendo ressaltada no âmbito político por ações e movimentos de grupos sociais e organizações internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), ligado à Organização das Nações Unidas (ONU), o que se reflete na elaboração de documentos que aludem tanto a diretrizes quanto a estratégias de atuação frente a questões relativas à saúde e à educação das crianças. No campo do Direito, a legislação internacional e brasileira destacam o direito inalienável à educação desde os primeiros anos de vida.

Carvalho e Guimarães (2012) afirmam que as condições peculiares do desenvolvimento da criança, as diferenças físicas e cognitivas que caracterizam as crianças, e também a decorrente necessidade de proteção e cuidados especiais, levaram a UNICEF a reiterar os direitos, já estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1959), publicando a Declaração dos Direitos da Criança (UNICEF, 1976).

A Declaração dos Direitos da Criança reitera a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que constitui uma enumeração dos direitos e das liberdades a que, segundo o consenso da comunidade internacional, faz jus a toda e qualquer criança. Com a Declaração dos Direitos da Criança, a UNICEF enfatiza o instituído pela Declaração (1959) e destaca que as condições da infância resultam em necessidade de maior atenção às crianças e exigem uma declaração à parte (Carvalho e Guimarães, 2012, p. 4).

De acordo com a Declaração dos Direitos da Criança:

Princípio 1º: A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família.

Princípio 5º: À criança incapacitada física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar.

Princípio 7º: A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

Princípio 10º: A criança gozará proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Criar-se-á num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal e em plena consciência que seu esforço e aptidão devem ser postos a serviço de seus semelhantes. (Carvalho e Guimarães, 2012. p. 4: *disponível em UNICEF Brasil-Legislação, Normativas, Documentos e Declarações*).

Os direitos enumerados na Declaração Universal dos Direitos das Crianças estão em consonância com a Constituição Federal do Brasil, bem como com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). O ECA ressalta a necessidade de educação e cuidados às crianças e adolescentes argumentando que a infância é caracterizada pela condição peculiar de desenvolvimento. A Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, traz em seu artigo Art. 4º o seguinte texto:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

De modo geral, é possível apontar que os princípios do direito evoluíram no sentido de buscar garantir a todas as crianças condições adequadas de educação e desenvolvimento. Assim, são previstos em lei mecanismos que tentam assegurar a proteção das crianças e dos adolescentes e promover a efetivação de seus direitos.

Contemporânea ao ECA, a Lei Federal Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre o direito das pessoas com deficiência e trata de modo específico de diversos âmbitos relativa a participação da pessoa com deficiência em sociedade. Em relação às responsabilidades do poder público, o artigo segundo aborda: formação profissional e do trabalho; recursos humanos; edificações; saúde e também a educação. Na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de educação Especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (texto da Lei Federal Nº 7.853 de 24 de outubro de 1989).

Na virada do milênio, as preocupações resultantes das discussões sobre a desigualdade social deram lugar a uma série de eventos, dentre os quais estão a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e a elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (JONTIEM, 1990). São textos que também abordam a educação enquanto direito da criança, além de discutirem a inclusão social e a educação inclusiva. De acordo com a Declaração de Jontiem (1990):

“Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver e desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.”

A Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial de Educação Especial (1994), destaca-se no contexto da discussão de temáticas relacionadas à exclusão e inclusão escolar. O texto da declaração aborda princípios, políticas e práticas no campo das necessidades educativas especiais,

e versa especificamente sobre o desenvolvimento e educação escolar de pessoas com deficiência. A declaração revoga:

(...) as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional (Declaração de Salamanca, 1994. p.1).

De acordo com esse documento, a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais pode ser mais efetiva e bem-sucedida se especial consideração for dada para planos de desenvolvimento educacional nas áreas da Educação Infantil, transição da educação para a vida adulta do trabalho e educação de meninas.

O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educativas especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil (Declaração de Salamanca, 1994).

Vemos emergir na Declaração uma perspectiva preventiva, uma ideia de atenção e cuidado dirigido à criança que não se desvincula de demandas mais amplas, de desenvolvimento social, econômico e político. Também é apontada como necessária a relação entre os campos de educação e saúde na atenção à infância.

O conceito de necessidades educativas especiais passa a ser amplamente disseminado a partir da Declaração de Salamanca (1994), que ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social.

Desse modo, são diversos os marcos legais que apontam para a educação enquanto direito da criança. Ademais, tem crescido nas últimas décadas a preocupação em torno da universalização do ensino nas escolas e a inclusão de populações historicamente excluídas desse espaço. Assim, atualmente a discussão sobre educação especial se atrela ao debate, mais amplo, sobre a inclusão escolar.

De acordo com os pressupostos da educação inclusiva, a própria escola deve assumir responsabilidade diante das questões relativas à aprendizagem de todos os alunos e também dos com deficiência e/ou transtornos.

Assim, as escolas devem ajustar-se a todos as crianças independentemente de suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras (Declaração de Salamanca, 1994). São princípios gerais que orientam a proposta de educação inclusiva que:

- i. toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- ii. toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- iii. sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- iv. aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

Escolas regulares dotadas de tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Declaração de Salamanca, 1994).

Em sintonia com os processos de mudanças comentados acima, e com os movimentos e documentos de âmbito internacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/ CEB número 1/2001) assinalam no artigo segundo que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Então, o texto das diretrizes amplia o caráter da educação especial, cabendo a essa modalidade o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização (MEC/ SEESP, 2001). Porém, a resolução deixa aberta a possibilidade de substituir o ensino regular, e não deixa assinalada enquanto única possibilidade a adoção da política de educação inclusiva na rede pública de ensino (que propõe no artigo 2º). Assim, foi possível a permanência da existência das

chamadas Escolas de Educação Especial (que em geral são instituições de caráter privado) e de turmas/classes “especiais” que funcionam dentro das escolas regulares.

De acordo com Carneiro (2011), o movimento denominado de “inclusão escolar” é relativamente novo se considerarmos o grande período de exclusão escolar que muitas minorias historicamente marginalizadas viveram, tendo sido impedidas de usufruírem das oportunidades educacionais disponibilizadas aos que tinham acesso à educação.

Padilha e Oliveira (2013) mostram que, apesar das políticas de universalização do ensino e democratização da educação, continua existindo indivíduos e grupos que divergem do padrão homogêneo de aluno para o qual foi e tem sido construída a escola, e dentre esses alunos estão os sujeitos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, formados também por afrodescendentes, populações do campo, ciganos, crianças com altas habilidades, além dos jovens e dos adultos que não concluíram a educação básica. Além de possibilitar o acesso à escola, as políticas visam também a permanência desses grupos.

Como refletem as autoras, a escola historicamente foi marcada por uma visão de educação que se delimita à escolarização como privilégio de um grupo. Desse modo, a exclusão observada no contexto escolar esteve legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social.

Em 2008, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, bem como seu protocolo facultativo. O documento obteve, assim, equivalência de emenda constitucional, o que pode ser entendido como valorização da atuação conjunta entre sociedade civil e governo. Nesse contexto de disseminação de proposições inclusivistas, destaca-se a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), marcos histórico e normativo da educação especial, e do direito das pessoas com deficiência à educação.

(...) assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MEC, 2008, grifo nosso).

Frente a esses objetivos, a nova política afirma que a educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais particulares desses alunos. O público alvo desse atendimento especializado, de acordo com a política,

são os alunos com deficiência, os alunos com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O documento aponta, além desses casos, outros que denomina como “transtornos funcionais específicos” sem, no entanto, tecer maiores explicações sobre o que considera transtornos funcionais específicos.

O texto traz ainda que são considerados “alunos com deficiência” àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação pela e efetiva na escola e na sociedade. De acordo com o documento, os alunos com “transtornos globais do desenvolvimento”:

(...) são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

O texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) aponta que a educação especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Ocorrendo a inclusão escolar no início na Educação Infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e do desenvolvimento global da criança (MEC, 2008).

Em 2012, soma-se ao conjunto de prescrições legais já apresentadas a Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Nele, advoga pela inserção de crianças com esses transtornos em classes regulares, destacando os processos de acesso à educação comum como condição de diminuição da desigualdade social e de exercício da cidadania.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), assim como dispositivos legais e a política nacional de educação sob a perspectiva da educação inclusiva, colocam a criança como sujeito de direitos. Destaca-se também que é imprescindível a consideração das diversidades socioculturais também no grupo das crianças com deficiência e/ou transtornos, diversidades que a educação deve contemplar e atender. Nessa direção, podemos dizer que os documentos referidos, principalmente os que são elaborados no âmbito educacional federal, caracterizam-se como orientadores, tendo como finalidade serem diretrizes para educação escolar inclusiva de todas as crianças.

4. A CRECHE NA POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente pesquisa articula duas temáticas do campo da educação: a inclusão escolar e a educação de crianças pequenas na creche. Como prevê o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a inclusão escolar deve ter início na Educação Infantil, quando se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global.

Nos últimos 20 anos, os direitos das crianças de 0 a 6 anos, assim como políticas de Educação Infantil, novas práticas e alternativas de formação figuram nos debates educacionais e na ação de movimentos sociais no Brasil (KRAMER, 2006).

Durante séculos, a educação de crianças pequenas foi entendida como atividade de responsabilidade familiar, especificamente da mãe ou mulher (OLIVEIRA, 2007). O atendimento educacional fora da família se dava em creches reivindicadas pelas mães trabalhadoras, ou locais de cuidados às crianças pobres, órfãs numa concepção assistencialista (ASSIS, 2004). O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias não tinham com quem deixar seus filhos, e as creches surgem primeiramente como um serviço de assistência. (CAMPOS, 2013). As primeiras instituições creches na Europa e Estados Unidos tinham como finalidade cuidar e proteger as crianças enquanto as mães estavam no trabalho.

As creches, escolas maternais e jardins de infância tiveram, em seu início, o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças. Com Frobel surge os jardins-de-infância que pretendiam oferecer educação pré-escolar com estrutura familiar e cuidados à infância numa relação entre esferas pública e privada (KUHLMAN, 2001).

Kuhlman (2001) afirma que Frobel defendia que a educação fosse ministrada pelas mulheres, a quem chamava de jardineiras, e que estas transcendessem seus papéis domésticos privados, aplicando suas qualidades maternais no contexto da instituição. Assim, as educadoras seriam as jardineiras e as crianças os jardins, e caberia as jardineiras acompanhar o desenvolvimento da criança, promovendo condições adequadas (ANGOTTI, 2003). Os jardins-de-infância divergiam das creches e casas assistenciais daquela época por incluírem uma dimensão pedagógica.

Com esta diferenciação no atendimento educacional à primeira infância surge uma visão negativa da creche, segundo a qual as crianças de mães trabalhadoras ficariam de fora do contexto familiar, incorrendo numa negligência quanto à educação, enquanto as que frequentam o jardim-de-infância estariam destinadas a um local (instituição) privilegiado por receber ensinamentos e cuidados.

É em 1875 que surge o primeiro jardim de infância particular no Brasil, fundado por Menezes Vieira, no Rio de Janeiro. Apesar de sua escola atender a alta aristocracia da época, Menezes defendia que os jardins de infância deveriam dar assistência às crianças negras libertas pelo ventre livre e aquelas com pouca condição econômica. Data do período republicano registros de creches públicas no Brasil (BRANDOLI, 2012).

A educação da criança de 4 a 6 anos se insere nas ações do Ministério da Educação (MEC) desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar. Na área da Assistência Social do Governo Federal, outro órgão também se incumbia do atendimento ao “pré-escolar” por meio de programa específico de convênio direto com instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais que atendiam crianças de 0 a 6 anos das camadas mais pobres da população. O Programa, que previa o auxílio financeiro e algum apoio técnico, foi desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) do então Ministério da Previdência e Assistência Social, desde 1977.

Há, na atualidade, uma maior preocupação em discutir diferentes aspectos do desenvolvimento de crianças pequenas, relacionando-os a sua ambiência social e problematizando-se a relação criança-meio. Em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil em creches ou entidades equivalentes (crianças de 0 a 3 anos e 11 meses) e em pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos) é reconhecida como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino. Cabe destacar que a Educação Infantil não é etapa obrigatória e sim direito da criança.

Na Constituição Federal (CF) de 1988, a educação das crianças passa a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, sendo no Brasil assegurado por lei o direito de toda criança e adolescente à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1990). De acordo com as prerrogativas legais a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) também ressalta a doutrina de proteção integral à infância visto a condição peculiar de desenvolvimento neste período.

Kramer (2006) reitera que a Educação Infantil, desde a Constituição de 1988, é direito das crianças, dever do Estado e opção da família. Desde a Lei de diretrizes e bases da educação (LDB) de 1996 (LDEBEN nº 9394/96), ela é considerada a primeira etapa da educação básica. Também desde 1996, os municípios têm sido responsáveis pela provisão de educação fundamental e para a primeira infância. A Constituição brasileira requer que pelo menos 25% do orçamento municipal seja gasto na manutenção e no desenvolvimento da educação.

A definição da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica (composta também pelo ensino fundamental obrigatório de 8 anos e pelo ensino médio) significou, na prática, a exigência de que prefeituras e outras instâncias governamentais transferissem para órgãos de educação a responsabilidade pela rede de creche. Outro aspecto dessa mudança foi a exigência para professores e educadores de crianças pequenas de formação prévia, preferencialmente em nível superior, mas admitindo-se o curso de magistério – nível médio e técnico.

As pesquisas sobre o impacto das creches alcançam um número muito menor do que aquelas sobre pré-escola (CAMPOS, M. M., 1997). Campos (1997) compila importantes resultados relevantes obtidos por um grupo de pesquisa nas décadas anteriores, na Grã-Bretanha, Estados Unidos e América Latina. Tais estudos buscam avaliar os efeitos da frequência a programas de Ensino Infantil sobre o desenvolvimento e a escolaridade posteriores de crianças de diferentes origens sociais, étnicas e culturais. Foram incluídos dados sobre pré-escolas, creches e programas informais. Os resultados de pesquisa mostram com consistência o quanto a educação de crianças pequenas é uma das áreas educacionais que mais retribuem à sociedade os recursos nela investidos.

Numa compilação de 2009, de uma série de estudos realizados no Centro Multidisciplinar dedicado ao desenvolvimento infantil em Boston (ligado à universidade de Harvard), foi apontada a relevância dos primeiros anos das crianças como influentes ao longo de toda a vida e que a intervenção precoce pode evitar as consequências de adversidades na primeira infância. Pesquisas demonstram que intervenções tardias parecem ter menos sucesso.

Ao longo da primeira infância, todos os ambientes em que a criança vive e aprende, bem como a qualidade de seus relacionamentos com adultos (familiares, cuidadores), têm impacto significativo em seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Relacionamentos afetuosos e estáveis são essenciais para o desenvolvimento saudável. É o que sugerem resultados apresentados pelo Conselho Nacional Científico do Desenvolvimento Infantil do Reino Unido, em 2004. As pesquisas nessa linha de estudo têm apontando os benefícios para as

crianças que se desenvolvem em um ambiente de relacionamentos positivos, tanto no doméstico, como também com membros da família ampliada, com cuidadores e educadores, além de outros membros da comunidade.

A diversidade de estabelecimentos que oferecem a Educação Infantil é muito grande, assim como a heterogeneidade das condições de seu funcionamento. Inclusive, como aponta Kramer (2006), também são diversas as nomenclaturas empregadas para se referir à educação das crianças pequenas – pré-escola, jardim de infância, creche, berçário.

Dados que constam no anuário brasileiro da educação básica mostram desigualdades de acesso à Educação Infantil, que se expressam quando analisados os números pelos critérios de renda familiar, cor ou regiões. Em 1995, cerca de 8% das crianças de zero a três anos frequentavam o Ensino Infantil. Já em 2011 a proporção era de 22,95% das crianças (Anuário Brasileiro da Educação Básica/ Todos pela Educação, 2013).

Analisando-se os dois grupos de idade (0 a 3 e 4 a 5, correspondentes aos segmentos de creche e pré-escola depois da lei de ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, observa-se que o percentual de crianças de até 3 anos que estavam incluídas no sistema educacional era de 13% em 2005 alcançou 17,1% em 2007. Para a faixa de 4 e 5 anos, aumentou de 62,8% para 70,1% no mesmo período (Anuário Brasileiro da Educação Básica/ Todos pela Educação, 2013, p. 252)

Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) reuniram indicativos de uma diversidade de pesquisa no que concerne à qualidade na Educação Infantil no Brasil. A baixa qualidade do atendimento oferecido em boa parte dos estabelecimentos foi constatada. E a preocupação com a qualidade da Educação Infantil no país cresceu justamente a partir dos resultados dos primeiros estudos sobre as condições de funcionamento das instituições.

Rosemberg (2003) mostra a implementação e ampliação da rede de atendimento orientada por estratégias de baixo custo, e soluções de emergência foram privilegiadas por organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura – Unesco.

A partir do seu reconhecimento como parte integrante da educação básica, a Educação Infantil passa a viver um processo de revisão de concepções sobre educação de crianças pequenas em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas que concorram para aprendizagens e desenvolvimento das crianças, respeitando suas especificidades.

Esses princípios estão atualmente contemplados pela DCNEI (2010) e pela LDB de 1996. Como a constituição e a LDB determinam que a responsabilidade pela oferta de Educação Infantil é dos municípios, desse modo os órgãos federais se responsabilizam, principalmente, pela orientação sobre os padrões de atendimento que devem ser seguidos pelos sistemas educacionais estaduais e municipais, incluindo as escolas privadas.

Em 2006 foi publicado um documento intitulado a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”. Este documento tem o intuito de orientar a execução da política pública e nele se definem como principais objetivos para a área: a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos; o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças; e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Tais diretrizes definem a Educação Infantil como

(...) primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Ainda, o texto das diretrizes retoma que é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. No que concerne à oferta de Educação Infantil, ocorreu na uma expansão de matrículas, embora ainda em número insuficiente para o alcance das metas. É oportuno lembrar uma das metas do Plano Nacional de Educação (2001):

Ampliar a oferta de Educação Infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população com até 03 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos); e, até o final da década, alcançar a 1 meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

Durante as últimas décadas, a Educação Infantil é desafiada a se organizar de forma que concorra para a universalização do atendimento escolar. A meta número 1 do Plano Nacional de Educação (2011-2020) propõe a universalização do atendimento escolar da população de quatro e cinco anos até 2016, além de prever a ampliação até 2020 da oferta de todos os níveis da Educação Infantil (CAMPOS, R. 2013).

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na Pré-Escola para as crianças de 4 e 5 anos, e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do PNE (Plano Nacional de Educação 2011/2020).

Contudo, a universalização da Pré-Escola, proposto no texto do Plano Nacional de Educação (PNE), ainda não é uma realidade. E, quando se trata das creches, persistem à espera de vagas em muitas cidades brasileiras — sem que sequer haja um dimensionamento da demanda (Anuário Brasileiro da Educação Básica/Todos pela Educação, 2013).

Um desafio que se impõe é o custo financeiro, pois a educação de uma criança nessa etapa custa mais do que o dobro de uma no Ensino Fundamental para os cofres públicos (Kramer, 2006). Então, com relação à oferta de vagas na primeira etapa da educação básica, duas situações apresentam-se distintas: a pré-escola, que se encontra próxima de atender a demanda de crianças, e a creche, que se encontra longe disso.

São importantes as práticas colaborativas para inclusão escolar, e a colaboração da escola para a efetivação de uma educação inclusiva pode ser exercida de várias formas: com o estabelecimento de redes de apoio através de parcerias com outros setores da comunidade como a saúde, assistência social, esporte e lazer, ou através de parcerias entre a própria equipe escolar, entre o professor da classe comum e o professor especializado. O trabalho de colaboração não se destina apenas a favorecer aos alunos com deficiência, mas beneficia a todos os alunos (CARNEIRO, 2011).

A universalização da Educação Infantil, pensada em sentido amplo, não exige apenas a ampliação do número de matrículas, mas contempla também a necessidade de organização dos sistemas públicos e particulares de ensino em considerar as peculiaridades da infância, além de respeitar as diversidades sociais e as diferenças inerentes ao humano. Desse modo, é necessário organização para contemplar as necessidades de crianças com transtornos do desenvolvimento e/ou deficiência, conforme estabelecido pela legislação.

Carneiro (2011) reflete sobre a educação inclusiva na Educação Infantil, considerando a educação inclusiva como um modelo educacional referendado por políticas públicas, mesmo que ainda distante da realidade escolar. O pesquisador argumenta que a política de inclusão aponta que o professor especialista deve oferecer apoio especializado no contra turno, como se pensar e ofertar este apoio, considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais, e as particularidades, das creches (por exemplo, são instituições as quais muitas crianças costumam frequentar em ambos os turnos).

5. O TRABALHO DE PESQUISA – FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 O CAMPO DE PESQUISA

O trabalho de campo foi empreendido com o objetivo de conhecer e discutir aspectos do atendimento desenvolvido em creches públicas voltado às crianças com deficiências e/ou transtorno do desenvolvimento. A pesquisa se deu a partir da análise das falas de seus familiares e dos profissionais de educação diretamente envolvidos nesse atendimento, o que nos remeteu ao município de Osasco (SP). Para a escolha do local foi considerado o conhecimento prévio do trabalho de inclusão escolar de crianças com deficiência e transtornos desenvolvido no local desde 2006 e o número de matrículas dessas crianças em creches.

O município de Osasco está situado na zona metropolitana da cidade de São Paulo, localizado ao Oeste. A área total do município é de 64 Km² e a população é de 666.740 habitantes (IBGE-posição de 2010), sendo mais recentemente estimada em 694.844 habitantes.¹

Originalmente, a região pertencia ao município de São Paulo, mas por meio de um plebiscito, em 19 de fevereiro de 1962, Osasco obteve emancipação político-administrativa e se tornou um município. A economia da região se caracteriza pela presença intensa de indústrias e comércio varejista e atacado.²

Osasco tem o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) do Estado de São Paulo e 776 pontos de Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) / 2010.¹

De acordo com o Inep/ Data Escola (2011), a rede Municipal de Ensino conta com 139 Unidades Escolares que oferecem as modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

¹ Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=353440> (consultado em janeiro de 2016)

² Site da prefeitura de Osasco, consultado em janeiro de 2016 <http://www.osasco.sp.gov.br/>

No estado de São Paulo, o município foi um dos pioneiros na implementação, em 2006, do Programa de Educação Inclusiva (PEI)³, antecipando-se às proposições da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicação do MEC em 2008.

Conforme consta em publicação informativa da Secretaria de Educação (Secretaria Municipal de Educação de Osasco e Mais diferenças, 2014) o PEI tem como objetivo ampliar o acesso e permanência nas escolas para totalidade dos estudantes e, em especial, para os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento/transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

No município, como em todo o Brasil, a maior parte das vagas e matrículas em creches públicas está concentrada em instituições municipais de educação. Em Osasco são cinquenta e três unidades escolares municipais de Educação Infantil, das quais trinta e três atendem a faixa etária dos zero aos quatro anos incompletos. Também existem 20 escolas de Educação Infantil privadas conveniadas à prefeitura.

Em 2014 estavam matriculadas, na rede municipal de educação, cerca de 12.000 crianças de zero a três anos e onze meses.⁴ Nas creches do município, estavam matriculadas 51 crianças de 0 a 4 anos incompletos com alguma deficiência e/ou transtorno, sendo que onze destas têm diagnóstico de transtorno global do desenvolvimento e quarenta delas alguma(s) deficiência(s).

Convém ainda acrescentar que a rede de atendimento é composta por três tipos de unidades escolares municipais que atendem as crianças de zero à três anos e onze meses. As Creches, que só atendem crianças dessa faixa etária; os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), que atendem de zero a seis anos; e os Centros Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEMEIEF), que oferecem além da Educação Infantil o ensino fundamental. Há ainda as escolas municipais de Educação Infantil (EMEI) que atendem crianças de quatro a seis anos de idade, e as Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF).

No município de Osasco (SP), nosso primeiro contato foi estabelecido com a Assessoria de Inclusão da Secretaria de Educação⁵, setor responsável pelo registro e acompanhamento de alunos

³ Doravante nos referiremos ao Programa de Educação Inclusiva usando a sigla: PEI

⁴ As informações foram repassadas pelo setor de informática da secretaria de educação durante a realização de entrevistas com profissionais que lá trabalham. Os números foram confirmados por funcionários da secretaria de educação e por informações constantes no site do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais- INEP (consulta feita *online*, na própria página da instituição em agosto de 2015).

⁵ A Assessoria de Inclusão conta com uma equipe multiprofissional formada por dois coordenadores e profissionais de diversas especialidades, num total de vinte e quatro pessoas, que se dividem em subgrupos para dar assistência à rede

com deficiência e/ou transtornos do desenvolvimento no município. O órgão realiza o trabalho de assessorar a rede municipal de ensino no que concerne à inclusão escolar desses alunos.

A receptividade manifesta pela Assessoria de Inclusão ao projeto de pesquisa foi definidora na escolha do município e dos participantes para o campo de pesquisa. A Assessoria de Inclusão também forneceu indicação sobre creches da rede nas quais estavam matriculadas crianças com deficiência e/ou transtorno do desenvolvimento no período de apresentação do projeto a secretaria, em novembro de 2014.

Aceita a pesquisa pela secretaria de educação do município e submetido e aprovado pelo comitê de Ética da UNIFESP⁶, teve início o contato com os dirigentes das creches para apresentação do projeto e da proposta de realizar entrevistas, que tinham como intenção construir um corpo de dados que considerasse: os diferentes “tipos de creches” no município: unidades escolares que são apenas creches e unidades de Educação Infantil que atendem a faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses; a localização das creches, tendo em vista a população atendida: localização geográfica na cidade e situação socioeconômica da população atendida; o atendimento a diversos tipos de deficiência e/ou transtornos; e as diferentes perspectivas de vivência do atendimento: dos familiares e dos profissionais implicados no processo.

Dessa forma, esperávamos considerar variáveis que supomos serem importantes para melhor compreensão do atendimento oferecido pelo município e que influenciam os modos de sua realização. Seria o atendimento distinto de acordo com a estrutura física e operacional definida em cada tipo de instituição? O atendimento assumiria formas distintas de acordo com o perfil sócio econômico de população atendida? O atendimento seria diferente do estabelecido nos documentos orientadores – do MEC e do município – quando dirigido às crianças com deficiências e/ou transtornos? Mais especificamente, que forma e modos assumiria frente às deficiências e/ou transtornos das crianças atendidas? Será que profissionais e familiares vêm esse atendimento de forma semelhante ou distinta? Quais aspectos do atendimento esses dois segmentos de participantes (familiares e profissionais) privilegiam ao falar sobre o atendimento em creche, considerando suas diferentes perspectivas?

municipal de educação. A equipe é composta de profissionais nas seguintes especialidades: pedagogia, fisioterapia, psicologia, fonoaudiologia e assistência social.

⁶ Informações referentes à submissão ao comitê de ética da Unifesp e a plataforma Brasil- CAAE 39071414.5.0000.5505 / Parecer CEP: 0377/2014

Em busca de criar boas condições no acesso a dados que nos permitissem responder a essas questões, optamos por instituições das diferentes regiões (norte e sul) e diferentes tipos de unidades de Educação Infantil que atendem crianças de 0 a 4 anos (creche), nas quais estavam matriculadas crianças diagnósticas com diferentes condições clínicas em termos de deficiência e/ou transtornos.

Deparamo-nos então com mais um critério definidor das instituições a serem visitadas para escolha dos entrevistados: o interesse e disponibilidade para participar da pesquisa, tendo em vista que esses profissionais mediarão o nosso contato com os familiares das crianças e com os professores envolvidos no atendimento, possibilitando as suas participações na pesquisa como entrevistados.

O período de realização desses primeiros contatos se deu no final do ano de 2014. Por a pesquisa ter ocorrido entre o final e o início de semestre, algumas instituições se recusaram a participar alegando a “correria” do final e início de ano letivo. Desta forma, a nossa amostra foi composta apenas pelas instituições que nomeamos como: **Creche Amarela, CEMEI Rosa e Creche Azul**. Os nomes Azul, Amarela e Rosa são utilizados no texto em substituição aos nomes das creches para preservar a identidade dos sujeitos.

Nas creches que aceitaram participar da pesquisa não há nenhuma matrícula de criança com deficiência visual, o que impossibilitou contemplar todas as classes de deficiência.

As diretoras, além de se disponibilizarem para a realização de entrevistas, conduziram-nos ao contato com as famílias das crianças com deficiências e/ou transtornos participantes da pesquisa, bem como com seus professores. Foram entrevistados: cinco professoras de creche; familiares de 5 crianças (6 familiares); as diretoras de cada uma das 3 instituições; a coordenadora do setor de Educação Infantil da Secretaria de Educação e um coordenador da Assessoria de Inclusão da Secretaria de Educação.

Participaram de entrevistas familiares de duas crianças com autismo, de uma criança com deficiência auditiva, de uma criança com paralisia cerebral, e de uma criança com a síndrome do X frágil (síndrome genética).

As entrevistas com a coordenadora do setor de Educação Infantil e com um coordenador da Assessoria de Inclusão tinham como objetivo obter mais informações sobre como se dá o atendimento em creche no município tendo em vista o PEI: como são manejadas, na creche, as questões relativas à inclusão escolar; se há um projeto municipal para o atendimento em creche; qual a relação das proposições municipais para o atendimento com as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) e com a Lei Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão (BRASIL, 2008).

A partir do contato com a Secretaria de Educação tivemos acesso ao Referencial Curricular da Educação Infantil (publicação do município) e também a outra publicação intitulada “Atendimento Educacional Especializado – A Secretaria de Educação investindo na educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (Secretaria de Educação e Mais Diferenças, 2014), publicações somadas aos demais documentos orientadores tomados como aporte na realização do trabalho.

Durante o processo de pesquisa não foi possível obter os projetos político-pedagógicos de cada instituição ou mesmo os projetos de planejamento de cada sala.

No processo de transcrição e discussão dos dados coletados nas entrevistas, fomos levados a atentar para os modos como familiares e profissionais se referem às ideias que permeiam o atendimento, delimitando o objetivo de análise conforme já referido na introdução.

5.2. A METODOLOGIA APLICADA NO ESTUDO

Para dar seguimento a investigação sobre o atendimento às crianças com deficiência e transtornos do desenvolvimento em creches públicas, optamos por fazer um estudo de caso em um município específico da grande São Paulo. Considerou-se sua singularidade nos modos de atendimento a essas crianças e os modos como orientações oficiais sobre a Educação Infantil e a inclusão escolar de crianças são implementadas, ganhando forma nos mais diversos contextos político-pedagógicos. Acreditamos que o caso particular em estudo pode contribuir para a discussão mais ampla dos modos de efetivação das políticas de promoção dos direitos de toda criança à educação, como promulgado pela Constituição Brasileira (1988) e pela LDB (1996).

O trabalho é conduzido numa abordagem qualitativa. Conforme Freitas (2002) essa perspectiva de investigação é coerente com as premissas da psicologia histórico-cultural adotadas neste estudo. Destaca-se como fundamento as contribuições de Vygotsky (1998) sobre o caráter relacional e interativo da situação de pesquisa em ciências humanas.

Molon (2008, p. 57) aponta as contribuições desse autor em relação às “investigações dos processos de constituição do sujeito e dos processos de subjetivação nas relações intersubjetivas, nas práticas sociais e pedagógicas em diversos contextos culturais”.

Da perspectiva vigotskiana, busca-se a análise dos processos e não dos objetos, pois os fenômenos psíquicos e sociais não podem ser investigados como objetos isolados e acabados, mas como processos em mudança.

Ainda conforme Molon (2008):

A compreensão dialética e histórica da realidade social, a defesa de que a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e de que o fenômeno psicológico é socialmente mediado faz com que se tenha presente a complexidade das relações intersubjetivas dos processos de constituição do sujeito e dos processos de subjetivação na investigação na psicologia (MOLON, 2008, p. 60).

A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso sobre o atendimento em creches públicas às crianças pequenas com deficiência e/ou transtorno do desenvolvimento em um município específico – Osasco/SP – da grande São Paulo.

De acordo com Ludke e André (2014, p. 24) o estudo de caso se distingue de outros tipos de pesquisa por ter como preocupação central a compreensão de uma instância singular. E ainda segundo as autoras, os estudos de caso qualitativos apresentam algumas características gerais, que nos orientam em sua construção:

- os estudos de caso visam a descoberta;
- os estudos de caso enfatizam a “interpretação de um contexto”;
- os estudos de caso buscam tratar a realidade de forma completa;
- os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação;
- os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
- os estudos de caso procuram apresentar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vistas presentes numa situação social;
- os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e forma mais acessível.

Em nossa compreensão, essas características remetem ao desvelamento de aspectos de uma realidade – a do atendimento em creches a crianças com deficiência em um município específico – no desenrolar da pesquisa, a partir da consideração do contexto em que se situa este atendimento, ou seja, o atual cenário histórico e político de expansão de discursos e práticas de inclusão escolar de crianças com deficiências e/ou transtornos. Trata-se de considerar e buscar compreender como no contexto específico do atendimento público em Educação Infantil, essas mudanças ganham forma.

Ao indagar sobre como se dá o atendimento, consideramos as muitas vozes envolvidas na constituição desse contexto, vozes representativas das diversas dimensões do atendimento (aqueles que o ofertam e aqueles que dele usufruem), evidenciando a inter-relação dos seus componentes com o contexto social mais amplo de formulações sobre o tema.

Para o desenvolvimento do trabalho consideramos necessário algumas ações: visitar as creches, ouvir professores, familiares e diretoras; ouvir os representantes da Secretaria de Educação enquanto responsáveis pelo atendimento; consultar documentos orientadores de forma a cruzar informações, formular hipóteses, descrever e discutir o objeto em estudo. Temos a expectativa de que a discussão construída possa ser lida/usada de forma que suscite nos leitores a identificação, a associação com seu conhecimento experiencial. Com essa finalidade, busca-se trazer para o estudo a diversidade de opiniões e as contradições constitutivas do atendimento estudado, bem como expor nosso próprio ponto de vista sobre a questão e compartilhar o que foi construído durante o processo de pesquisa dando materialidade ao estudo de caso.

Na construção do caso, nossa aproximação com os responsáveis pelo atendimento se deu através da realização de entrevistas semi-estruturadas. De acordo com Yin (2001) o estudo de caso também se caracteriza pela busca de informações junto a uma população específica. Tratando-se do atendimento em creche, no qual a relação família-instituição é uma prerrogativa do atendimento, entrevistamos familiares e profissionais diretamente ligados ao atendimento a crianças com deficiência. Usamos roteiros abertos, construídos previamente de acordo com cada grupo a ser entrevistado: familiares e profissionais (professoras, diretoras e coordenadores vinculados à Secretaria de Educação).

As entrevistas foram realizadas nas creches participantes da pesquisa em datas e horários combinados com os participantes de forma a não interromper o curso das atividades desempenhadas dentro ou fora da creche pelos familiares ou profissionais e a assegurar a sua privacidade.

As entrevistas foram gravadas em áudio (com aparelho celular de fabricação *Samsung*) e foram posteriormente transcritas pela própria entrevistadora/pesquisadora. Também foi utilizado um caderno de campo com anotações complementares às gravações.

Para realizar a transcrição das entrevistas, apoiamo-nos nas considerações de Bourdieu (2008) que aponta ser preciso atentar aos condicionantes e lugar do qual falam os entrevistados. Ainda, buscando ser fidedignos as situações de interação, não foram feitas substituição de palavras. Já as repetições características da linguagem oral foram apagadas no texto escrito.

Na construção dos roteiros de entrevistas foram elaboradas perguntas sobre:

- Descrição das creches – condições e modos de efetivação do atendimento às crianças com deficiência e/ou transtorno: recursos pedagógicos, físicos e humanos;
- Descrição de recursos humanos: quantos, quais e como estão organizados os profissionais envolvidos na educação e inclusão das crianças com deficiência e/ou transtorno;
- Histórico do atendimento às crianças participantes, ou seja, como se deu o atendimento especificamente nos casos das crianças cujos familiares e professores foram entrevistados;
- Concepção da relação família-creche;
- Concepção de deficiência e/ou transtorno e suas implicações para o desenvolvimento;
- Concepção de educação inclusiva;
- Concepção sobre a creche e seu papel educacional no desenvolvimento de crianças com deficiência;
- Concepção do papel de professor, de gestor frente ao desenvolvimento da criança com deficiência;
- Relação unidades escolares-secretaria de educação: existência de mecanismos de apoio no atendimento a crianças com deficiência e/ ou transtorno;
- Concepção sobre a relação creche e campo da saúde.

Considerando-se ser a entrevista semi-estruturada a principal fonte de dados do estudo, buscamos compreender seu uso em pesquisa considerando as contribuições de Pierre Bourdieu (2008) e de estudos que abordam a entrevista em uma perspectiva histórico-cultural.

De uma perspectiva sociológica, Bourdieu (2008) argumenta que a relação de pesquisa se distingue de trocas da existência comum, pois tem por fim o conhecimento, apesar de ser, do mesmo modo, uma *relação social* que exerce efeitos nos sujeitos. Assim, a entrevista ultrapassa o seu caráter instrumental, sua função de simples obtenção de informações, sendo entendida como uma interação, como processo que sofre influência dos participantes, da estrutura social e do contexto de sua realização.

Atrelada à concepção de que a entrevista não é vista como um mero instrumento está, para o autor, a reflexão sobre o processo de condução da entrevista em campo, ou seja, as atitudes e o lugar do qual fala o entrevistado.

Para Bourdieu (2008), a entrevista, mais do que constituir um instrumento para obtenção de informações, exige que o entrevistador adote uma postura de “disposição acolhedora” para com os entrevistados, o que favorece a aptidão a aceitá-los e compreendê-los tal como são.

Ainda de acordo com Bourdieu (2008) o pesquisador contribui para criar as condições de aparecimento de um discurso em particular, que poderia nunca ter acontecido e que, no entanto, já estava lá, esperando suas condições de atualização. Para ele, é ilusório buscar a neutralidade na anulação do observador, e paradoxalmente, o que seria “espontâneo” é o que é construído, e este processo de construção se apoia em conhecimentos prévios das realidades que a pesquisa pode fazer surgir e documentar/reportar. Neste sentido, há razões que levam a entrevistar determinadas pessoas e questionar sobre determinados tópicos. No presente estudo ouvimos, por exemplo, profissionais de creche e familiares de determinadas crianças por acreditarmos que essas pessoas podem nos ajudar na compreensão de uma realidade específica: a do atendimento às crianças pequenas com deficiência e/ou transtorno do desenvolvimento em creches públicas de Osasco.

Em consonância com algumas considerações de Bourdieu e nos aproximando das contribuições da psicologia histórico-cultural sobre o caráter social e discursivo das interações, destacamos as contribuições do estudo de Rocha et al.(2004), no qual aborda a entrevista como um gênero discursivo e o uso de entrevistas como um dispositivo de produção de textos, enfatizando o caráter sócio histórico situado desta produção. Tanto em Rocha et. al (2004) como em Bourdieu (2008), está presente a ideia de que o produzido em entrevista é de caráter dialógico, ou seja, fruto específico de uma interação entre sujeitos que afetam um ao outro na situação.

Conforme a reflexão de Rocha et al. (2004), é preciso superar a concepção de entrevista, geralmente presente nos manuais de metodologia de pesquisa que a reduzem a uma ferramenta ou técnica que auxilia o informante a expressar uma informação a ser recolhida pelo entrevistador numa determinada interação de coleta de dados. Subjacente a esta visão, está a crença da correspondência entre o dito e a verdade e o pressuposto de que o informante sabe o que o entrevistador precisa obter. Questionando essa crença, o estudo afirma que considerar o dito pelo entrevistado como apenas uma versão daquilo que lhe é solicitado é afastar-se da ideia de coleta de uma verdade absoluta, fidedigna ou oculta, e assumir a necessidade de buscar nas práticas discursivas o processo, o movimento, o sentido. Assim, compreende-se que na entrevista se dá a construção de possíveis versões de realidade, posição que também adotamos neste estudo.

De acordo com Rocha et al (2004), a entrevista não é ferramenta e não está a serviço da captação de verdades. Seus objetivos não podem coincidir com os da pesquisa que lhe dá sentido. Desse modo, a entrevista é um recorte de vários discursos que circulam conforme os objetivos da pesquisa. Isso implica na necessidade de situar o olhar do outro (entrevistado) e devolver-lhe um ponto de vista (o do pesquisador) sobre o referido olhar.

A pesquisa qualitativa pode ser entendida como uma relação interativa, dialógica entre o investigador e investigado, uma instância de aprendizagem e produção de conhecimento, sendo o pesquisador parte integrante do processo investigativo, no qual, o objeto de estudos, o particular, em seu acontecer histórico é considerado uma instância da totalidade social (FREITAS, 2002).

Neste trabalho, na realização das entrevistas, buscamos nas falas dos entrevistados pelos seus modos de significar, pela dimensão social das ideias subjacentes à forma como se dá o atendimento. Assim, ao falar sobre o atendimento de creche às crianças com deficiência e/ou transtorno do desenvolvimento, familiares e profissionais falam das crianças em atendimento e, ao fazer isso, nos falam também sobre suas expectativas em relação à creche, ao seu papel e sua relação com o desenvolvimento dessas crianças em um processo definido como de inclusão escolar.

O interesse pelas falas dos sujeitos que vivenciam os processos de atendimento, remeteram-nos às suas concepções, aos seus modos de significar e de conceber aspectos do atendimento.

De acordo com Vygotsky:

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras: precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo (VYGOTSKY, 2001, p. 481).

Dessa perspectiva, as falas e concepções nelas expressas nem sempre remontam ao vivido pelos sujeitos no atendimento, mas se relacionam a ele, invocam-no e integram possibilidades diversas de elaborações em construções relativas ao tema.

Ao nos referirmos aos modos de conceber, consideramos a definição de concepção como proposta por Nascimento (2012), com base em estudos de Vigotski (2005) e Bakhtin/Voloschinov (2003). Para essa autora, é de um lugar de análise que compreende o dizer dos participantes como elos da cadeia comunicativa.

(...) as concepções podem ser entendidas como processos que integram e mobilizam as possibilidades de elaboração sobre temas complexos ainda não dominados pelo sujeito, que

expandem generalizações e remetem a situações e a conceitos, ainda não se constituindo como tal (NASCIMENTO, 2012, p.49).

Neste trabalho, ao destacar o que dizem os participantes, não nos importa saber se há ou não domínio de conceitos ou de princípios relacionados ao tema. Atentamos para o que dizem, para suas formulações, buscando relacioná-las à teorizações e orientações oficiais sobre o tema, buscando conhecer seus modos de atuação, suas expectativas, os modos de realização, os modos de avaliação e os modos de relação dos participantes com o atendimento em creche, com o trabalho desenvolvido na creche com crianças com deficiência e/ou transtorno.

Ao optar pela análise qualitativa dos dados, considerou-se as falas dos sujeitos ressaltando as posições de cada um como produtores de sentidos e significados das relações vividas, no entrelaçamento das dimensões social, histórico e cultural, constitutivas do tema pesquisado. Segundo Dantas (2012, p. 33) a análise qualitativa dos dados de entrevista consiste no estabelecimento de um processo de sistematização dos dados, a partir de pontos considerados pelo pesquisador, tais como as questões advindas do problema de pesquisa e as formulações relacionadas à abordagem conceitual e à própria realidade estudada.

Nessa direção, conforme a autora, os dados exigem um trabalho sistemático de organização, categorização e entrecruzamento das falas dos participantes com o intuito de evidenciar as distintas posições sobre o objeto de estudo.

Retomando o que já foi discutido na introdução, enfatizamos que a questão desencadeadora desta investigação situa-se dentro de uma questão mais ampla: como as crianças com deficiência e/ou transtorno são atendidas pelo sistema educacional público em seus primeiros anos?

Essa questão tem como base a consideração da importância dos primeiros anos no desenvolvimento de toda criança; a importância conferida à educação escolar nesse processo; as especificidades que essas crianças podem apresentar e as mudanças recentes de políticas educacionais de Educação Infantil e educação especial. Desse modo, nossa questão considera a implicação desses pressupostos nos modos de realização desse atendimento.

Ao longo do processo de entrevistas, os roteiros abertos apresentados aos participantes visam suscitar a emergência, em suas falas, de concepções relacionadas a esses pressupostos. Alguns tópicos ganhavam maior importância, se repetiram e nos colocaram assim diante do desafio de explicitar e discutir o que dizem familiares e profissionais não apenas sobre como atendem, mas

sobre as ideias implicadas em seus modos de atender as crianças com deficiências e/ou transtornos do desenvolvimento.

Deste contexto de falas escolhemos como eixos de nossa análise as falas relacionadas aos modos de conceber sobre:

- o papel da creche (o papel conferido à creche e desempenhado por cada profissional nas mais diversas funções);
- o desenvolvimento das crianças;
- as deficiências e transtornos em sua relação com o desenvolvimento e a educação;
- a inclusão escolar.

Sem perder de vista que as entrevistas concorreram para que os participantes falassem sobre esses tópicos e que esses “temas” aparecem relacionados nas falas dos participantes, buscamos, na discussão, relacioná-los entre si e associá-los às orientações político-pedagógicas em circulação sobre a Educação Infantil e inclusão escolar de crianças com deficiência.

6. A INCLUSÃO ESCOLAR NAS CRECHES DE OSASCO: VISITANDO AS CRECHES E ENCONTRANDO OS SUJEITOS

6.1 A INCLUSÃO ESCOLAR NAS CRECHES DE OSASCO

Em uma busca por melhor compreender o atendimento oferecido às crianças com deficiência nas creches do município campo, entrevistamos um dos dois coordenadores da equipe da Assessoria de Inclusão da Secretaria de Educação do município. Conversamos sobre a sua função na equipe, o papel da “Assessoria de Inclusão” e a educação inclusiva no município. A equipe técnica multidisciplinar da assessoria dá suporte à rede municipal de educação na promoção e implementação de práticas e políticas de inclusão escolar, inclusive no que concerne ao atendimento em creches às crianças com deficiência ou transtornos.

Desde o princípio do processo de pesquisa no município, o coordenador entrevistado colocou-se disponível e cooperativo frente ao nosso propósito de conhecer mais e entender melhor vários aspectos do tema pesquisado. Funcionário da Prefeitura do Município desde 2005, o profissional exerceu, ao longo desse tempo, funções diversas na Secretaria de Educação sempre relacionadas à educação inclusiva e educação especial. Ele também atuou na rede municipal de ensino como professor da educação básica e cursou mestrado em Educação. Desde 2013 exerce o atual cargo de coordenação na Assessoria de Inclusão.

O coordenador fala da inclusão escolar no município com a propriedade de quem conhece a rede municipal e de quem teve a oportunidade de refletir sobre a experiência docente e as questões relativas à inclusão escolar em sua formação acadêmica e prática profissional.

Relata que desde 2006 foi implantado no município o PEI – Programa de Educação Inclusiva, que objetiva atender a demanda de todas as crianças da rede no que diz respeito à inclusão escolar. Sobre o processo de implantação desse programa, decorridos quase 10 anos, ele destaca o impacto da política pública sobre os modos de organização da rede referindo ao aumento do número de matrículas:

(...) a nossa idade escolar vai do 0, na creche, até o ciclo um do fundamental. Então qual o impacto disso aí tudo? A gente teve um aumento significativo do número de crianças

com deficiência matriculada, tanto em creche como em EMEI e EMEF (Coordenador da equipe da Assessoria de Inclusão de Osasco).

Além do aumento do número de matrículas, o coordenador aponta os ajustes/ mudanças que objetivam a melhoria do trabalho.

(...) a própria política que foi ampliada depois da “lei do autista”, em 2012. Diversos alunos autistas vieram para a creche, para a EMEI, para a EMEF, sabendo que aqui tem uma política pública e isso impacta em uma melhoria do trabalho, então tivemos que aumentar o número de profissionais nas escolas, né? (Coordenador da equipe da assessoria de inclusão de Osasco.)

Respondendo a questões relacionadas aos modos de organização da inclusão escolar, o entrevistado menciona que nas escolas municipais de ensino fundamental atua o professor especialista responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse professor trabalha diretamente com as crianças com deficiência e/ou transtornos matriculadas na rede, atendendo no contraturno. Segundo comenta o entrevistado, no município esse atendimento especializado não é oferecido para as crianças matriculadas em creches ou EMEI. Na creche, as instituições contam apenas com a orientação da Equipe de Inclusão

(...) a única coisa que eles têm é essa orientação da equipe. A equipe também visita as creches, claro (...) Elas visitam a creche, dão orientações às creches (...) mas sempre que eles têm dúvida, a equipe vai à unidade, esclarece, dependendo da sua dificuldade lá de trabalho (Coordenador da equipe da assessoria de inclusão de Osasco).

(...) e todos os cursos quando a gente oferece curso para atendimento educacional especializado, para pessoa com deficiência, nesses cursos nós também indicamos que os professores, os PDIs – Professores de Desenvolvimento Infantil – façam a formação (Coordenador da equipe da assessoria de inclusão de Osasco).

Conforme o entrevistado, um trabalho de suporte é feito pela equipe da Assessoria de Inclusão junto aos profissionais da creche e aos familiares. Além disso, são elaborados relatórios sobre as visitas às escolas. Já no ensino fundamental a equipe também atua fazendo ponte com os profissionais do AEE e no processo de avaliação e encaminhamento para o AEE.

O texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (MEC, 2008) afirma que a política perpassa todos os níveis de ensino tendo seu início, portanto, na creche. A despeito disso, no caso das crianças pequenas, cabe ser assinalada, no âmbito da Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a ausência de referência específica a ações ou práticas de algum atendimento especializado ou para a inclusão das crianças nesse nível de ensino.

No que tange à inclusão escolar de crianças, no município existe um cargo e função denominado “agente de inclusão”. Trata-se de um profissional da educação, vinculado à secretaria e que atua nas escolas como acompanhante dos alunos com deficiência e/ou transtornos no cotidiano escolar e, se necessário, faz visitas domiciliares. Embora os agentes não sejam formados no nível superior, é obrigatória a conclusão do ensino médio para ingressar no cargo. Os candidatos prestam uma prova de conhecimentos básicos e, de acordo com a classificação, são chamados a prestar serviço por um contrato de dois anos. Ao ingressar e antes de iniciar no trabalho, os agentes fazem um curso de formação oferecido pela própria Secretaria. Contudo, as creches não contam com a atuação desse profissional, diferentemente do que ocorre nas EMEIs e EMEFs. No caso do CEMEI Rosa, enquanto as entrevistas estavam sendo realizadas, fomos informados que uma agente de inclusão tinha sido designada para trabalhar lá, mas que ainda iria iniciar suas atividades.

Na entrevista, o coordenador nos fala sobre a criação desse cargo, dizendo que, de seu ponto de vista, a demanda por esse cargo não seria expressiva na creche porque nessa modalidade de educação “a questão da alimentação e da higienização” faz parte do trabalho do professor. As dimensões “cuidar e educar” do trabalho em creche serão discutidas em tópico no capítulo seguinte, mas cabe apontar que a fala abaixo transcrita, além de definir melhor o que faz o agente de inclusão, também demarca uma diferença posta entre a creche e os demais níveis de ensino, a especificidade das criança pequenas que demandam também de cuidados como trocar fraldas e dar banho.

(...) a gente criou o Agente de Inclusão que era uma grande demanda que EMEI e EMEF (...), precisava. A creche não tanto, porque a creche a questão da alimentação e da higienização faz parte do trabalho do PDI, né? Mas nas outras unidades não, né? Então esse foi um trabalho, um cargo importante que foi criado. Há grande demanda e ao criar esse cargo (...) (Coordenador da equipe da assessoria de inclusão de Osasco).

O entrevistado responde sobre o que há de disponível na rede para a inclusão das crianças com deficiência e/ou transtornos nas creches, visto que não está previsto o atendimento educacional especializado (AEE) para essas crianças.

Dentro da política nacional o que a gente pode oferecer, dentro da educação, é esse suporte da equipe técnica, porque os outros atendimentos de estimulação são atendimentos que (...) ocorrem (...) Eu digo sempre, mas também não sei, na Secretaria da Saúde (...) que

fazem todos os trabalhos de estimulação precoce, estimulação essencial, como queiram chamar, mas é um trabalho que foge da parte educacional. Nós precisamos desse suporte, às vezes, a gente tem crianças que não têm um diagnóstico médico, mas a gente vê pelo estereótipo, pelo desenvolvimento, pela interação, e a gente sempre solicita que a mãe leve no posto de saúde, e traga essas informações para melhorar o atendimento no sentido de desenvolver a parte educacional, pedagógica do aluno.

Considerando a importância da existência de uma equipe multiprofissional de suporte aos processos inclusivos, questionamos o entrevistado sobre a demanda das escolas e famílias por suporte. Sua fala indica que a procura pela assessoria cresceu e destaca o trabalho desenvolvido pela equipe, apontando o número crescente de crianças com deficiências e/ou transtornos matriculadas nas escolas e frequentando o AEE. Sobre a demanda, esclarece que

(...) o norte da cidade é a zona que tem o maior número de pessoas com deficiência, e foi detectado pela Secretaria do Trabalho, num levantamento que é um mapeamento que foi feito... É a região mais pobre da cidade também, então acaba sendo uma região onde tem uma maior demanda, vários problemas sociais incidem, potencializam a deficiência.”
(Coordenador da equipe da Assessoria de Inclusão de Osasco)

As considerações do entrevistado exigem a compreensão da inclusão escolar como parte de uma problemática maior da exclusão social de populações empobrecidas com condições diferenciadas de desenvolvimento, assim como das condições de realização da inclusão educacional que é proposta. Tratando-se de crianças com deficiência e/ou transtornos não se pode desarticular a necessidade da relação entre educação e saúde. Suas falas integram aspectos diversos da construção de políticas e práticas de educação inclusiva e também dizem de seu impacto sobre a rede pública de ensino, sobre a demanda por melhores condições e outras formas de organização, na busca por uma educação de qualidade para todas as crianças.

Diante do cenário apresentado pelo coordenador, buscamos conhecer as creches. Querendo ampliar nossa visão, perguntamos sobre como ocorre o atendimento para dois grupos de sujeitos nele envolvidos: os profissionais que realizam o trabalho e os familiares das crianças.

Nas situações de entrevista constamos que familiares e profissionais quando falam sobre o atendimento, vinculavam suas experiências às crianças com deficiência, falando delas. Desta forma, para compreender e discutir o que dizem os professores e as famílias sobre o atendimento em creche às crianças com deficiência apresentamos uma descrição das crianças que são objeto de suas falas. Conhecendo um pouco sobre cada criança, buscamos situar concepções, percepções e sentimentos

dos entrevistados sobre o atendimento de creche que solicitam, recebem ou oferecem para essas crianças.

6.2 OS FAMILIARES FALAM SOBRE AS CRIANÇAS

As descrições das crianças foram elaboradas a partir de informações obtidas nas entrevistas com os participantes do estudo. Os nomes próprios das crianças que aqui constam não são os nomes verdadeiros para que se preserve a identidade dos sujeitos da pesquisa, conforme acordado e previsto nos termos de consentimento assinados pelos participantes.

Tabela 1 – Informações sobre as crianças.

	Tiago	Sofia	Felipe	Eduardo	Tatiana
	Autismo	Síndrome do X frágil	Paralisia Cerebral	Autismo	Deficiência auditiva
	CEMEI Rosa	CEMEI Rosa	CEMEI Rosa	Creche Azul	Creche Amarela
Idade na ocasião da entrevista	5 anos	4 anos	2 anos	4 anos	3 anos
Data de nascimento	18.04.2010	03.01.2011	28.04.2014	27.07.2010	20.04.2012
Turma	Maternal II	Maternal II	Berçário II	Maternal II	Maternal I

As turmas do berçário I atendem crianças de zero até 1 ano de idade; as turmas do berçário II de 1 ano até 2 anos de idade; as turmas do maternal I atendem crianças entre 2-3 anos de idade e as turmas de maternal II crianças a partir dos três anos de idade.

6.2.1. Sobre Tiago

As entrevistas que tratam sobre essa criança foram realizadas em dezembro de 2014 na creche onde a criança estuda. Ele frequentava uma turma de maternal II quando foram realizadas as entrevistas com a diretora da instituição, uma das suas professoras e o seu pai. O representante da família que participou da entrevista foi o pai de Tiago. Ele forneceu a maioria das informações sobre a criança. Ele trabalha como porteiro e é o responsável financeiro pela família. A mãe de Tiago não está trabalhando atualmente.

Tiago nasceu em 2010. Ele é o filho mais velho do segundo casamento do pai e tem um irmão paterno (com nove anos de idade) e um irmão mais novo de 3 anos. Na casa moram os pais, Tiago, o irmão mais novo, uma tia dele e também a avó materna da criança.

O pai contou sobre o processo de chegada até o diagnóstico de autismo. Sua percepção das características e sinais do transtorno despertaram sua atenção e o levaram a questionar o pediatra. Afirmou que queria fazer um exame que confirmasse o autismo e, por isso, parece não compreender ou talvez tenha dificuldade de aceitar e a busca da confirmação através de um exame, na verdade, não é possível no caso do autismo, pois os exames são complementares e servem para descartar outras condições, sendo o diagnóstico de autismo (assim como de outros transtornos neuropsiquiátricos) eminentemente clínico.

Assim, ao mesmo tempo em que ele percebeu atraso no desenvolvimento da fala, e que o comportamento de Tiago lhe pareceu diferente comparado ao de outras crianças, a fala do pai denota certa desconfiança sobre a hipótese diagnóstica de autismo levantada pelo médico ao longo do processo diagnóstico. Suas falas demonstram ambivalência entre perceber que havia “algo diferente” no comportamento do filho e a busca de uma “certeza” visível e palpável.

Atualmente, Tiago faz acompanhamento no CAPS (Centro de Atenção Psicossocial)⁷. Inclusive, profissionais da escola já visitaram o serviço a pedido da equipe do CAPS. A mãe da criança também faz acompanhamento no mesmo serviço. Tiago é acompanhado por uma equipe multiprofissional formada por fonoaudiólogo, médico e outros profissionais. O pai não traz muitas informações sobre o tratamento. Diz que é toda quarta-feira e avalia que o filho é “bem tratado” e que “conversam bem com ele lá”. Tiago também é acompanhado por uma médica na unidade básica de saúde de seu bairro. Foi essa médica quem fez os encaminhamentos que levaram ao diagnóstico e ao atendimento no CAPS.

Durante a entrevista o pai conta como se deu a matrícula da criança na creche e aborda o trâmite burocrático que antecedeu a vaga para o atendimento em creche. Primeiro é feita a inscrição da criança no setor da Secretaria de Educação do município responsável pela distribuição das vagas, na qual a família assinala duas creches de sua preferência. Em seguida da inscrição e solicitação por

⁷Os Centros de Atenção Psicossocial – CAPS são serviços públicos da Rede de Atenção Psicossocial – RAPS- abertos e destinados a pessoas com transtornos mentais.

parte da família, inicia-se o período de espera pela vaga. Após esse período, a criança é chamada. O pai conta que ocorreu uma demora pelo surgimento da vaga e sua esposa foi até a “central de vagas” reclamar. Tiago foi então chamado, mas para uma escola/creche situada em outro bairro, localizada longe do local de residência da família. A família solicitou então o remanejamento da criança para uma escola mais próxima. O pai de Tiago conta que solicitou a transferência do filho para o CEMEI Rosa, mais próximo de sua residência.

No segundo semestre de 2014, Tiago chegou ao CEMEI. Sobre a adaptação da criança à creche, o pai conta que no período inicial a mãe permaneceu com a criança na escola.

“Aí foi feita a transferência. Aí no começo a minha esposa teve que ficar na sala de aula, né. Pra ele poder se acostumar. Ele nunca tinha ido pra uma escola, foi a primeira vez. Só que nesses períodos ele não queria atender a professora, nem obedecer, ele ficava agitado, só queria ficar com a minha esposa.”

Indagado sobre as motivações que levaram a família a procurar o atendimento em creche, a fala do pai denota a importância que confere ao atendimento da creche frente às necessidades do filho.

Comenta que houve muita demora até conseguir uma vaga e o início do atendimento; ele relaciona isso às dificuldades que atualmente Tiago apresenta na fala. Dessa forma, afirma-nos ter buscado à creche pela necessidade de deixar a criança em algum lugar para ser cuidada, pois ele trabalha e a esposa gostaria de também trabalhar fora de casa, ao mesmo tempo, ele exprime suas expectativas em relação ao que a creche pode oferecer em termos de contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento. O pai de Tiago faz menção à creche como um espaço de “socialização” e convivência com os pares: *“pra ele poder conviver no meio das outras crianças também, né”*. Ele atribui à creche um papel no desenvolvimento da criança, papel que podemos entender como o de “acelerador de processos”. Quando foi perguntando sobre os motivos que levaram a matricular o filho na creche: *“É pra poder desenvolver mais rápido, aprender as coisas.”*

6.2.2 Sobre Sofia

A entrevista com a mãe de Sofia foi realizada em dezembro de 2014 no CEMEI onde, local a criança estuda. Sofia nasceu em 2011 em Osasco. Veio para o CEMEI Rosa em 2012 e frequentava a turma do maternal II quando fizemos as entrevistas da pesquisa.

Ela é filha única de seus pais, com quem reside. A mãe atualmente não trabalha e o pai é o responsável financeiro pela família. A mãe é quem, principalmente, se ocupa dos cuidados com Sofia.

Na entrevista, a mãe nos conta sobre a presença da síndrome do X frágil na família, também em vários sobrinhos, e aponta que este foi um fator que a levou a desconfiar da existência de alguma deficiência/transtorno no desenvolvimento da filha. Ela sabia da existência da síndrome, mas pensava que só afetava os meninos. Em seu relato é evidente a percepção dos atrasos de desenvolvimento apresentados pela filha, o que levou a desconfiança e buscar por ajuda. Ao mesmo tempo que tais indícios também parecem tê-la surpreendido, pois acreditava que por ser menina ela não poderia ter a síndrome. A síndrome do X frágil é uma síndrome de origem genética que afeta diversos aspectos do desenvolvimento neurológico e cuja expressão é mais marcante nos meninos.

Eu fui desconfiando, porque assim, o olho dela era zarolho direto, nunca eu ia. Procurei dois médico e nada. Aí eu fui pelo histórico da minha família, né? Já dava pra perceber, né? (...) O comportamento dela, ela ficava mole. Ela num sentava direito quando já tinha já sete, oito meses, porque a criança quando começa a desenvolver 7, 8 meses já tá sentando sozinha, né? Ela não, ela ficava caindo, os olhos zarolo direto, entendeu? (mãe de Sofia).

No mesmo hospital onde nasceu (Hospital Municipal), Sofia foi encaminhada para um serviço de genética da USP (Universidade de São Paulo), o que possibilitou a confirmação de seu diagnóstico por exame genético. Durante a pesquisa, a mãe refere ao acompanhamento sistemático da crianças por uma equipe composta de um geneticista e uma pediatra do Hospital Municipal e Maternidade Amador Aguiar de Osasco, profissionais que fizeram os encaminhamentos necessários ao diagnóstico. No que diz respeito aos tratamentos e intervenções frequentados por Sofia, ela é acompanhada por uma equipe do mesmo hospital, desde seu nascimento.

Durante cerca de dois anos e meio, logo após a confirmação do diagnóstico, Sofia frequentou a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) em São Paulo, de segunda à sexta, entrando às 7 horas e saindo de lá apenas no fim da tarde. Depois fez fisioterapia em uma Policlínica no município (serviço ligado ao Sistema Único de Saúde – SUS) e, no momento da pesquisa, fazia tratamento fonoaudiológico.

Sofia passou a frequentar a creche por sugestão da médica pediatra que a acompanha. Foi a médica quem sinalizou para a mãe que seria importante para a criança ir à creche, visto que se trata de um local indicado para a educação das crianças pequenas.

Da entrevista com a mãe de Sofia, destacamos o relato sobre a adaptação da criança, os sentimentos e a insegurança da própria mãe frente à separação da filha, assim como sua avaliação do atendimento recebido, do qual ela refere a paciência, os cuidados e a resposta positiva das crianças em relação à creche.

Pesquisadora: E como é que foi trazer ela pra creche?

Entrevistada: Aí foi difícil, não é. Na primeira semana eu chorei, eu chorava muito, queria vir aqui, ficava ali brechando, mas depois, graças a Deus, ela foi, ela foi gostando. Eu ficava ali, eu ligava aqui direto pra saber se ela tava bem. Ela chorava muito, no começo.

Pesquisadora: Na creche?

Entrevistada: Chorava ela dum lado e eu do outro (risos).

Pesquisadora: Vocês trouxeram ela aqui na creche. Como é que foi pra receber ela?

Entrevistada: Foi muito bem recebida. Eles têm muita paciência com ela, sabe? Dá comida na boca tudinho, tudo que eu fazia em casa eles faziam. Acho que até melhor, né? Porque mãe faz melhor, mas se elas têm mais... Elas têm paciência. Que coisas que ela não queria fazer comigo ela fazia com as professoras, entendeu né? Porque ela sabe, né, que criança na frente de mãe fica dengosa, né? Entendeu?

(...)

Ah foi legal. No começo foi difícil, né, como eu já falei já, mas depois graças a Deus acostumou. Ela gosta das professoras, só que troca demais de professora, que era isso que deixava ela mais nervosa. E assim, também ela quando vem pegar, se apegar a uma pessoa ela se apega com a pessoa, ela se apega. Ela parece até um criança normal, sabe? Ninguém diz que ela é especial. Ninguém fala, ninguém percebe que ela é especial, mas aí ela é que ela tem imunidade baixa. Ela adoce muito, (...) crise de garganta, crise de rinite direto.

6.2.3. Sobre Felipe

Felipe começou a frequentar a creche quando tinha cerca de 8 meses em 2014. Nasceu em junho de 2013 e tinha dois anos e 10 meses quando realizamos a entrevista com sua mãe, que se deu no CEMEI Rosa, em abril de 2015. Ela estava desempregada naquele momento. A mãe conta que seu último emprego foi como auxiliar administrativo e que agora faz “bicos” como “passar roupa”. A mãe de Felipe estava grávida de oito meses quando participou da pesquisa. Ela é solteira e reside no mesmo bairro onde está o CEMEI. Felipe tem uma irmã materna (ela tem seis anos e que também estuda no CEMEI Rosa) e os três moram juntos.

Felipe nasceu de parto normal na Maternidade Municipal Amador Aguiar. Sua mãe conta que quando ele nasceu fez todos os exames e nada foi detectado. Segundo ela, “ele veio começar a ter esse probleminha foi agora”. Ela seguiu falando do peso da criança ao nascer, que ele fez o “teste do

pezinho” e recebeu alta médica juntamente com ela. Narrou que quinze dias após o nascimento ele ficou internado e “entubado”, e que “ele não estava conseguindo respirar direito”. Ao total foram duas semanas de internação naquele período.

A criança vinha sendo acompanhada por uma médica pediatra na unidade de saúde do bairro, mas que agora não trabalha lá. A mãe continua levando ele à unidade básica de saúde, e disse que recentemente ele vem sendo acompanhado por outro médico.

Indagada sobre o diagnóstico de paralisia cerebral, ela conta que foi a diretora da creche quem chamou sua atenção para os possíveis “problemas” do filho:

Pesquisadora: “Quando você começou a suspeitar que ele pudesse ter essa paralisia?”

Mãe: “Quem me chamou a atenção foi a diretora, para mim ele era normal. Aí ela falou assim ‘Você não estranha que ele tem alguma problema?’. Não sei se é porque eu não queria enxergar ou era sei lá”.

Ela contou que a diretora começou a “pegar no pé dela” e que, por coincidência, na mesma época, em outubro de 2014, Felipe chegou a ter 14 convulsões em três dias. No primeiro dia eles foram à maternidade, onde a criança foi medicada e “mandada de volta para casa”. O mesmo aconteceu no segundo dia, e no terceiro a diretora do CEMEI Rosa falou: “Mãe, do jeito que você está falando, parece que ele está convulsionando”. Pesquisadora: “Como ele ficava quando convulsionava”? A mãe: “abria os braços, ficava todo duro, tanto as pernas, os braços e virava os olhos, os olhos virava de um lado pro outro, tipo aquela criança meio desnorteada”. No terceiro dia, no momento que ele estava sendo atendido pela médica, Felipe voltou a convulsionar. Então a médica detectou que ele estava tendo uma convulsão e a criança ficou internada, tendo tido ao total quatorze episódios convulsivos ao longo de três dias.

Atualmente Felipe toma “Gardenal pediátrico” (medicação empregada como anticonvulsivante) e não voltou a ter convulsão. Após esse atendimento Felipe foi encaminhado para neurologia do hospital municipal. Realizou-se uma tomografia que detectou uma lesão no lado esquerdo do cérebro que afeta a coordenação motora e o lado direito do corpo, segundo explicou sua mãe.

(...) Foi quando elas falaram. Porque pra mim, eu achei que era um probleminha normal. Assim, que curava. Foi quando ela falou não, seu filho é especial e conversou comigo.

A neurologista no hospital explicou que a criança tinha paralisia cerebral. Então a mãe de Felipe foi à procura de outros atendimentos e, a partir do encaminhamento dessa médica, procurou um fisioterapeuta e um neuropediatra. No que diz respeito à origem da lesão a mãe foi informada que pode ser sequela de anóxia.

A mãe de Felipe buscou a AACD em Piratininga, pois é próximo ao local de residência da família. Na AACD ele passou pela avaliação global, que é a avaliação do caso por diversos profissionais. Em fevereiro de 2015 Felipe foi chamado para iniciar as avaliações e, em março, iria iniciar na AACD algumas intervenções com diversas especialidades da área de saúde, como a fisioterapia e o acompanhamento médico. Lá ela também recebeu orientação da assistência social para ter gratuidade nos transportes públicos da grande São Paulo e para dar entrada no INSS⁸ com o pedido do Benefício LOAS⁹ para Felipe.

Segundo relato da mãe, Felipe se alimenta bem, fala de acordo com o esperado para sua idade – “*Fala de tudo, até demais. Ele canta.*” Ela afirma que o filho se desenvolveu bastante na escola: ele engatinha e já consegue andar, embora ande segurando “nas coisas”.

Sobre o que a fez procurar a creche, a mãe conta que o trouxe para a creche porque “precisava trabalhar, queria trabalhar”, e diz que era melhor deixá-lo na creche do que conseguir outra pessoa para cuidar dele. Ela se diz satisfeita com o atendimento que Felipe recebe na instituição. Em suas palavras, o que encontrou no atendimento foi além de suas expectativas:

Eu esperava só em relação a ajudar, cuidar dele pra mim, mas assim.. Tanto que a diretora perguntou como farei pra trazer ele quando esse nascer. Eu quero que ele fique aqui, e não tem outro berçário (...) Ele aprendeu bastante, aprendeu a comer, saiu da mamadeira aqui, estão ensinando ele a tirar da chupeta aqui.

Em casa, ela e a filha (irmã mais velha de Felipe) cuidam dele. Na entrevista a mãe se diz satisfeita e pareceu valorizar o atendimento que Felipe recebe na creche.

⁸ INSS – Instituto Nacional do Seguro Social (órgão do Ministério da Previdência Social)

⁹ Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC-LOAS ao idoso e à pessoa com deficiência é um benefício da assistência social, integrante do Sistema Único da Assistência Social – SUAS, pago pelo Governo Federal, cuja operacionalização do reconhecimento do direito é do INSS e assegurado por lei.

6.2.4. Sobre Tatiana

A entrevista com a mãe da criança foi realizada em março de 2015 na própria escola. A criança é filha adotiva de sua mãe e tinha dois anos e onze meses naquele momento. A mãe de Tatiana reside em Osasco e é natural do Piauí. Em sua casa moram ela e a Tatiana. Ela conta que trabalhava como doméstica e atualmente faz faxinas porque, com essa ocupação, tem mais tempo para levar a filha aos atendimentos.

A fala da mãe de Tatiana é perpassada pela emoção. Na entrevista nos conta da deficiência auditiva da filha e de um conturbado processo de adoção, separação e mudança de cidade. No dia da entrevista Tatiana também teria uma consulta médica, em São Paulo, sobre a cirurgia de implante coclear.

A mãe relata que durante muito tempo tentou engravidar, mas não conseguiu. Decidiu então adotar uma criança e foi até sua cidade no Piauí, pois soube que uma conhecida estava grávida e desejava que alguém adotasse a criança.

“Ai eu viajei daqui para pegar ela lá. Ai eu fiquei dois dias no ônibus. Não tinha condição de comprar passagem de avião (...) e quando eu cheguei vi aquela linda criança. Ela estava lá (...).”

Logo em seguida à adoção de Tatiana, a mãe vivenciou alguns problemas, entre eles, a separação do marido após 3 meses decorridos da adoção.

“(...) foi um momento que eu sofri a separação. A adoção dela, o câncer do meu pai. Eu cuidei dele, eu decidi ir embora pra o Piauí pra mim cuidar melhor dele lá e pra não pegar uma depressão aqui. Ou eu já estava com depressão e não sabia. Não tinha vontade mais pra viver. Foi ela que me fez ter essa vontade, aí a gente... Meu pai faleceu né, aí eu voltei pra São Paulo. Foi aonde eu descobri que ela não ouvia. A gente tava no Guarujá, e a cena de fogos e ela veio perto e aí eu falei: deve tá alguma coisa errada. Ela não se assusta com nada, aí foi aonde eu descobri.

A mãe também relata sua dificuldade para conseguir acompanhamento após notar a deficiência auditiva da filha.

(...) e pra conseguir tratamento aqui em Osasco, na Policlínica, minha nossa, demorou muito. Aí eu tinha uma patroa que era pediatra no Hospital São Paulo, a Doutora N. Aí eu pedi se ela conseguisse alguma coisa pra mim no Hospital São Paulo. Foi aonde

ela conseguiu um encaminhamento. Aí eu já comecei o tratamento já no quase no final do ano passado, por isso que tá essa demora toda (*final de 2014).*

Atualmente Tatiana é acompanhada por profissionais de diversas especialidades no Hospital São Paulo e por serviços ambulatoriais de saúde da Universidade Federal de São Paulo (na cidade de São Paulo). Foi realizada audiometria e exames que detectaram que a criança tem deficiência auditiva profunda. Agora ela está fazendo os procedimentos preparatórios para a realização de uma cirurgia para implante coclear. De acordo com a mãe, o ideal é que a cirurgia seja realizada aos seis meses, mas como o diagnóstico foi tardio, Tatiana estava sendo acompanhada e submetida a exames para definir se a cirurgia seria possível e oportuna.

Sobre as motivações que levaram Tatiana a procurar a creche, sua mãe diz que precisava de ajuda nos cuidados com a criança e que já tinha ouvido falar bem da Creche Amarela na igreja que frequenta. Ela se diz satisfeita com o trabalho desenvolvido na instituição. Da entrevista com a mãe de Tatiana, destaca-se como a história pessoal das crianças redimensiona a condição de deficiência ou transtorno e a vida das famílias.

6.2.5 Sobre Eduardo

A entrevista foi realizada com pai e mãe juntos, em dezembro de 2014. Eduardo nasceu em julho de 2010. A criança estava finalizando o maternal II naquela ocasião e ingressou na creche nos primeiros meses de vida, no berçário I.

Eduardo mora com seus pais e tem uma irmã maternal mais velha, já adulta. Sua mãe trabalha na rede municipal de educação, na cozinha de outra creche, e o pai é autônomo (revendedor/comerciante).

Sobre o processo de diagnóstico, desde os primeiros meses Eduardo frequenta a creche e todo o processo se deu com a criança na instituição, conforme o relato da diretora da creche que acompanhou o caso e dos pais.

Os pais descreveram ao pediatra suas apreensões quanto ao comportamento da criança. O médico fez o encaminhamento para outros profissionais e o diagnóstico de autismo foi dado. Os pais utilizaram o convênio médico da família para esses atendimentos. Eles tiveram certa desconfiança após o diagnóstico ter sido fechado, “se seria ou não autismo”, e buscaram também um serviço na

Universidade de São Paulo (USP). Lá foram também atendidos e o diagnóstico de autismo foi reafirmado, eles receberam um laudo atestando o transtorno.

No trecho abaixo os pais mencionam pela primeira vez na entrevista o transtorno do filho:

Como o Eduardo toma remédio, eu não sei se você sabe... Mas o “Eduardo”, o “Eduardo” é autista, só que porém um grau mais leve. E ele toma remédio, né? Ele toma o rispirona.

O processo desde a desconfiança inicial levada pelos pais ao pediatra até o diagnóstico envolveu vários profissionais. Uma psicóloga, que atende pelo convênio médico da família, foi quem primeiro levantou a hipótese de autismo. O relato dos pais aponta as dificuldades envolvidas no processo:

É porque assim, a gente passava pelo pediatra e uns falava que era birra, né? Outros falam que é a personalidade que era forte. Foram passando, mas aquilo, nós tava desgastando. A gente num dormia à noite, ele chorava à noite, não queria que a gente tocasse nele. E assim, tava desgastado demais. E aí foi que a gente passou por uma que pediu, encaminhou nós para a psicóloga, né? (mãe de Eduardo).

A criança foi então encaminhada a um neuropediatra em São Paulo e essa médica fez o diagnóstico. Durante um tempo Eduardo foi atendido por um fonoaudiólogo e uma psicóloga. Atualmente ele segue apenas com acompanhamento médico e toma medicação. Além disso, aguarda para retomar os atendimentos com um fonoaudiólogo especializado.

Na entrevista com os pais de Eduardo, dá-se a primeira referência feita por parte dos pais ao trabalho da equipe técnica da assessoria de inclusão. Eles contam que no ano de 2014 ocorreram problemas com uma das professoras na turma de Eduardo (que já não está mais na escola) e a diretora da creche solicitou a visita da equipe da assessoria. Os pais tiveram contato com a equipe que também conversou com os profissionais da creche Azul. A intervenção da equipe nesse caso será melhor explicada posteriormente, porém cabe apontar o papel do trabalho da assessoria frente às tensões creche-família, e também na orientação à escola e à família. Sobre as motivações que levaram ao ingresso de Eduardo na creche, os pais disseram que trouxeram a criança porque precisavam trabalhar. A mãe falou que gostaria que ele tivesse ido para a creche na qual ela trabalha, mas a vaga disponível primeiramente foi na Creche Azul. Eles se dizem satisfeitos com o

atendimento recebido, no geral, já que ao longo de mais de três anos tiveram problema com apenas uma das professoras.

Outro ponto que se evidencia a partir dos relatos do atendimento a Eduardo é que, mesmo na existência de condições de acesso a serviços privados de saúde, via convênio médico, a creche pode desempenhar o papel de acolher as preocupações dos pais e orientá-los nos primeiros anos, também com orientação voltada para questões relacionadas às deficiências e transtornos.

Então eu acho que no geral foi satisfatório. Ajudou muito, muito, muito mesmo o apoio da direção. Então foi o a chave pra ... pro desenvolvimento do Eduardo (* falando do atendimento na creche) (mãe).*

6.3 OS PROFISSIONAIS DAS CRECHES

6.3.1 As diretoras

As diretoras das três instituições foram entrevistadas nas próprias creches. Elas têm trajetórias distintas tanto de formação quanto de atuação no campo na Educação Infantil.

A **diretora do CEMEI Rosa** é pedagoga e há 17 anos trabalha na rede pública de educação. Ela também estudou tecnologia da informação e foi professora de informática ao longo de dois anos. Deixou de dar aulas quando foi convidada para assumir a direção de uma escola e por nove anos esteve na direção de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Desde o final de 2013 assumiu a direção do CEMEI Rosa.

A **diretora da Creche Azul** começou a trabalhar em creche aos 14 anos de idade como “pagem” ao mesmo tempo em que ela cursava magistério. Ela seguiu trabalhando em creches concomitantemente à graduação em pedagogia. No último semestre da graduação, no ano de 2001, ela foi convidada a assumir a direção de uma creche e, desde então, vem exercendo a função de diretora. Contou que nesse período as creches do município estavam passando da assistência social para a educação. Posteriormente ela cursou pós-graduação em gestão estratégica de pessoas. Há cerca de cinco anos está na direção da Creche Azul.

A **diretora da Creche Amarela** também trabalhou com Educação Infantil durante toda sua carreira (iniciada em 1993). Há nove anos ela está na direção da Creche Amarela, tendo cursado

magistério e trabalhado como pagem. Depois cursou pedagogia (concluiu em 2002) e fez pós-graduação em psicopedagoga.

As diretoras da Creche Azul e do CEMEI Rosa mencionam que a maior dificuldade no exercício de suas funções como diretoras é conciliar aspectos administrativos e burocráticos da direção (como reforma na escola e matrículas das crianças) com a coordenação de aspectos pedagógicos como a condução da “hora de trabalho pedagógica” (HTP) com as professoras, que é uma reunião semanal de planejamento e discussão com a equipe.

A diretora da Creche Azul diz que, como na creche não existe o cargo de vice-diretora, ela acumula funções do âmbito administrativo e pedagógico sem a ajuda de outro profissional. A diretora do CEMEI Rosa ponderou que para ela são muitas professoras por sala na creche, o que torna mais difícil o trabalho da direção em acompanhar o trabalho desenvolvido, assim como as trocas de horários entre elas. A diretora da Creche Amarela não mencionou especificamente nenhuma dessas dificuldades. Talvez as dificuldades relatadas pela diretora da CEMEI Rosa se relacionem ao fato desta ser uma escola maior, considerando tanto o número de crianças atendidas, como o número de profissionais e alunos que comporta. Além disso, a escola atende crianças de idades que vão de 0 a 6 anos.

6.3.2 As professoras

Para a realização do estudo foram entrevistadas cinco professoras, que são ou foram professoras de uma ou mais das crianças já apresentadas. Elas diferem em seus perfis quanto à experiência de trabalho em creche e na educação (tempo de trabalho, funções exercidas), bem como em termos de formação.

Tabela 2 – Identificação das professoras¹⁰

¹⁰ As professoras 1 e 2 foram entrevistadas ao mesmo tempo por questão de conveniência, a diretora pediu assim, pois acreditou que iria interferir menos no trabalho nas salas.

Identificação	Instituição	Vínculo com a instituição	Formação Acadêmica	Experiências de trabalho
Professora 1 <i>Amanda</i>	Creche Amarela	Concurso	Magistério e Pedagogia (Cursando pós- graduação em Educação Especial / inclusão)	-4 anos na Creche Amarela. -Desde 2001 trabalha com Educação Infantil.
Professora 2 <i>Patrícia</i>	Creche Amarela	Contrato	Magistério	10 meses trabalhando em creche
Professora 3 <i>Luciana</i>	CEMEI Rosa	Contrato	Magistério, Pedagogia e pós-graduação em Educação Especial	-2 anos e meio no CEMEI Rosa. -Há mais de 20 anos trabalha em creches com jovens e adultos.
Identificação	Instituição	Vínculo com a instituição	Formação Acadêmica	Experiências de trabalho
Professora 4 <i>Ana</i>	Creche Azul	Contrato	Pedagogia	-Há um ano e meio trabalhando na Creche Azul. -Desde 2007 trabalha com Educação Infantil.
Professora 5 <i>Julia</i>	Creche Azul	Contrato	Magistério (Pretende cursar pedagogia)	-Há 5 anos trabalhando com Educação Infantil na rede do município.

Algumas cursaram magistério e outras cursaram magistério e pedagogia. Uma delas fez pós-graduação em educação especial e outra iniciou pós-graduação na mesma área. Apenas a professora Julia diz ter cursado somente magistério e não ter feito nenhum curso complementar posteriormente. Somente a professora Ana cursou pedagogia sem antes ter cursado magistério (ela é a mais nova das entrevistadas). A professora Luciana e a professora Julia estiveram afastadas da educação por um tempo e trabalharam em outros campos de atividade. Todas ocupam o mesmo cargo subordinado à Secretaria de Educação: professor de desenvolvimento infantil (PDI).

A professora Amanda trabalha há mais de dez anos na Educação Infantil. Ela já trabalhou na rede pública e privada do município de São Paulo. Faz quatro anos que ela trabalha na Creche

Amarela. Do grupo de entrevistadas, ela é a única cujo ingresso na função se deu por concurso e não por contrato.

Diferentemente das demais, a professora Patrícia trabalha em creches há menos de um ano (10 meses), tendo antes trabalhado brevemente com turma de alfabetização logo após concluir o curso de magistério, em 1993. Desde então não desempenhou nenhum outro trabalho formal até ingressar na creche Amarela.

A professora Luciana trabalha em creches há mais de 20 anos. Ela é a única entrevistada que trabalha apenas um turno na instituição. No outro turno, trabalha como professora de EJA.

A professora Ana trabalha desde 2007 com Educação Infantil e há um ano e meio trabalha na Creche Azul. Todas suas experiências de trabalho se deram nesse nível de ensino.

A professora Julia trabalha com a mesma turma da professora Ana na Creche Azul, mas em diferentes turnos. Julia cursou magistério, mas não chegou a trabalhar como professora, excetuando o período do curso e de estágio. Faz cinco anos que ela trabalha com Educação Infantil na rede municipal de Osasco.

7. AS FALAS DOS FAMILIARES DAS CRIANÇAS E DOS PROFISSIONAIS SOBRE O ATENDIMENTO: *UMA ANÁLISE*

Os entrevistados estão envolvidos no atendimento a partir de diferentes perspectivas: a de quem administra, planeja e executa o trabalho de atendimento às crianças, e a de quem solicita e recebe o atendimento – os cuidados e a educação – dirigido aos filhos.

Abordando os dois grupos, destacamos aspectos do atendimento em sua relação com o plano mais amplo dos acontecimentos sociais e das ideias que o perpassam buscando construir, a partir dos aspectos que mais se destacam das falas dos entrevistados, categorias de análise e eixos de sentido. Construiu-se, assim, uma visão desse atendimento, o que o constitui em termos de concepções dos participantes sobre: concepções do desenvolvimento da criança; o papel da creche; condições e modos de organização do atendimento; papéis dos profissionais da creche; concepções de deficiência e transtornos em sua relação com a inclusão escolar de crianças com deficiência e transtornos.

As categorias não foram definidas a priori, mas após a realização das entrevistas e a partir da leitura das transcrições e de outras informações – como o caderno de campo –, considerando o que se destaca nas falas frente aos objetivos do estudo. Desse modo, nas falas de familiares e profissionais os eixos que aparecem aqui separados nos discursos se entrelaçam, explicitando modos de conceber subjacentes ou os modos de fazer e receber o atendimento, de forma que nos permita uma resposta à questão colocada pela presente pesquisa: o que dizem pais e profissionais sobre o atendimento às crianças com deficiência e/ou transtorno de desenvolvimento.

A importância de atentar para o que dizem os envolvidos no atendimento de creche às crianças com deficiência tem como pressuposto a ideia presente nos trabalhos de Vygotsky de que os modos de dizer integram modos de conceber. Isso pode ser tomado como um fato relevante se considerarmos que cada vez mais um número maior de crianças com deficiências diversas e transtornos frequenta as creches.

Além do aumento do número de matrículas, é preciso considerar que tanto o atendimento educacional em creche quanto o atendimento educacional especializado dirigido às crianças com deficiência, trazem as marcas históricas da relação com a saúde e a assistência social, relação que se caracterizava por um atendimento voltado para os cuidados com a saúde das crianças em detrimento de uma ação educacional, de uma intervenção de cunho pedagógico.

Sendo recente a integração da creche à Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica (quando comparado com os demais níveis de ensino), e considerando-se sua separação das demais etapas pelas características específicas de sua organização e de seus objetivos de cuidar e educar as crianças, é possível pressupor que os modos de dizer dos participantes da pesquisa sobre o atendimento refletem também o “lugar” histórico ocupado por essa etapa de ensino. Esse fenômeno faz refletir sobre os processos de mudança em curso no atendimento quando postas em relação às expectativas de pais e profissionais, e sobre as preconizações constantes nos documentos orientadores e como são as condições e os modos de fazer e receber o atendimento especialmente nos casos das crianças com deficiência e/ou transtornos.

Os profissionais de educação que atuam nas creches (como as professoras e diretoras) e as famílias de crianças com deficiência e/ou transtornos, narram direta ou indiretamente sobre a realidade que experienciam no dia-a-dia do atendimento a essas crianças. Elas falam sobre como essa atividade se dá, de acordo com suas perspectivas, na educação escolar de um grupo específico de crianças (as que têm deficiência e/ou transtorno) em um nível educacional específico- a creche.

Das falas dos participantes, destacamos seus modos de conceber:

- o desenvolvimento das crianças;
- o papel da creche e o papel desempenhado como profissional da creche;
- as deficiências e transtornos (em sua relação com o desenvolvimento e a educação);
- a inclusão escolar.

Embora as falas dos participantes estejam agrupadas em torno de cada tema, destacado como categoria de análise, isso não significa que compreendamos que nos processos de elaboração dessas falas pelos participantes, em sua relação conosco, os sentidos e significações que surgem frente ao que é perguntado, conversado, possa ser separado de sua relação com os outros temas. O que a análise nos permite ver é que esses temas se inter-relacionam: os modos de conceber o desenvolvimento da criança estão implicados aos modos de conceber deficiências e transtornos, os quais, por sua vez, implicam modos de conceber a inclusão escolar que se relacionam aos modos de conceber a função da creche e seus objetivos, por exemplo.

7.1. MODOS DE CONCEBER O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Na realização de entrevistas na instituição CEMEI Rosa, deparamo-nos com uma situação ilustrativa de como os modos de conceber o desenvolvimento infantil estão relacionados também aos modos de conceber o desenvolvimento humano na existência de deficiências e transtornos, assim como dos modos de atendimento às crianças na creche.

A atual diretora do CEMEI Rosa havia chegado à instituição no final do ano anterior ao da realização da pesquisa. Naquele momento, quatro crianças com deficiência e/ou transtorno estavam matriculadas na turma do berçário II (nível previsto para as crianças com idade entre 1 até 2). Dentre as crianças estavam Sofia e Tiago, deslocados da sua turma de mesma faixa etária. Eles haviam sido designados para uma turma de crianças menores devido às suas características de desenvolvimento. A diretora anteriormente responsável pela instituição definiu essa organização para atendimento, e determinou que esta seria a “conduta padrão” no CEMEI Rosa para atender às crianças que apresentavam atrasos no desenvolvimento, neste caso o atraso que ela se refere é que as crianças ainda não andavam e não falavam.

O procedimento não se estabeleceu como padrão por muito tempo, quando ao final de 2014 a atual diretora assumiu sua função no CEMEI Rosa. Ela mesma relatou a situação que encontrou e afirmou que questionou tal organização. Em consonância com o que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a diretora reorganizou os grupos, proporcionando às crianças com deficiência e transtornos a permanência junto ao seu grupo etário.

Podemos conjecturar que, subjacente à prática de colocar tais crianças em uma turma de crianças mais novas é uma ação que relaciona, de forma estanque, deficiência e/ ou transtorno à incapacidade, inferioridade e à existência de limitações intrínsecas a estas condições de desenvolvimento per si, como também à atribuição de um desenvolvimento menor às crianças pequenas (mais novas) e não de um desenvolvimento qualitativamente distinto. Essas ideias parecem justificar, da perspectiva da primeira diretora, que sujeitos que possuem deficiência devam ser colocados em uma condição de baixa expectativa, na qual se espera “menos” em termos de seu desenvolvimento.

A diretora narrou a situação fazendo contraposição com sua abordagem em relação à presença de crianças com desenvolvimento diferenciado na creche. De sua perspectiva, é melhor lidar com essas crianças colocando-as nas turmas de crianças de sua mesma idade “que já falam e já andam”,

pois isso seria estimulador para o desenvolvimento das demais. Ela também afirma que compartilhou seu ponto de vista com os pais das crianças, e convocou-os à escola para conversar sobre a necessidade de fazer a mudanças das crianças para a turma correspondente a (suas) idades cronológicas.

E possível apontar que uma concepção de desenvolvimento humano emerge nos modos de dizer da diretora sobre o seu fazer.

A gente não pode rotular. Criança que... criança não vai andar, falar. Isso a gente não sabe. (...) Ai eu chamei a mãe falei assim: 'Oh, tá vendo porque que ela tá andando? Na sala todo mundo anda, então por que ela vai ficar na cadeira de rodas, é isso que estimula'. Pra ela e onde ela estava, ela ia continuar na cadeira de rodas, no berço. (Diretora do CEMEI Rosa relatando conversa com mãe de Sofia)

A diretora trás em sua fala o papel das vivências das relações sociais pela criança como condição de seu desenvolvimento. Subjacente à decisão de colocar as crianças na turma com seus pares de mesma idade está a ideia de que o ambiente social desempenha um papel primordial no desenvolvimento das habilidades motoras e de linguagem (da marcha e da fala).

Tal pressuposto/modo de conceber o desenvolvimento da criança – considerando o papel constitutivo do meio e das relações sociais – conduz a uma outra forma de organização do atendimento em creche. Para a atual diretora, ao contrário do que foi anteriormente estabelecido na mesma creche, é positivo para as crianças com deficiência e/ou transtorno a inserção em um ambiente rico em possibilidades, também “ desafios” e comportamentos que elas possam imitar, desenvolver e aprender, ou seja, um ambiente que seja estimulante para o seu desenvolvimento.

Se os modos de conceber o desenvolvimento humano suscitam diferentes formas de olhar para as crianças e de organizar seu atendimento, a despeito do que preconizam os documentos orientadores que apresentam as diretrizes do atendimento educacional para as crianças de 0 a 6 anos, o exemplo nos mostra que em uma mesma instituição, em diferentes momentos, formas distintas de organização do atendimento se impõem, aproximando-se ou distanciando-se dessas proposições.

É necessário atentar para as mudanças exigidas do educador de creche quanto aos modos de conceber os processos de aprendizado e desenvolvimento. Essas mudanças que passam também pelo plano das concepções de criança e infância, e do papel da creche. Falamos em mudanças tendo em

consideração as definições mais aceitas sobre os princípios e diretrizes que fundamentam o trabalho na creche, atualmente impostas por “força de lei” e integradas na educação para todos. Porém, na prática, pode-se observar que garantir a inclusão através da matrícula e frequência do mesmo espaço não é, de modo algum, garantir práticas inclusivas. Coexistem na creche modos distintos “velhos” e novos de conceber o desenvolvimento das crianças que vão se explicitando nas falas dos participantes, dando a ver o que está sendo (des)construído e as contradições e impasses entre os modos de conceber e fazer.

Por sua vez, a concepção de desenvolvimento humano que permeia a Psicologia Histórico-Cultural nos remete diretamente ao papel desempenhado pela educação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento no que concerne à criança, em seus primeiros anos. Inclusive, tal concepção vai ao encontro da concepção que emerge nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), que reconhecem as crianças considerando a historicidade e peculiaridades de seu desenvolvimento.

7.2. SOBRE O PAPEL DA CRECHE

Os modos de conceber o desenvolvimento da criança estão diretamente relacionados aos modos de organização de realização do atendimento na creche, ainda, as concepções de desenvolvimento infantil articulam-se aos modos de conceber o papel da creche enquanto instituição.

Assim, as falas sobre os modos de realizar e usufruir o atendimento são pontuadas por referências diretas ou não ao papel da creche. A partir do conjunto de falas surgem as referências à função e aos objetivos do atendimento às crianças de zero a quatro anos incompletos, assim como as expectativas sobre o papel desempenhado pela creche quando a criança tem uma deficiência ou transtorno do desenvolvimento. Os pais dizem de suas expectativas sobre o que esperam do atendimento e os profissionais dizem sobre o que esperam fazer, bem como todos opinam sobre o que a creche representa para as crianças. Nos modos de dizer, os participantes nos dizem sobre os objetivos desse segmento educacional no que concerne ao desenvolvimento das crianças. Nós buscamos refletir sobre se e como papel concebido corrobora os objetivos e princípios presentes nos documentos orientadores.

A despeito do que é preconizado, ainda é presente a noção de creche como etapa preparatória, “pré algo”, como um trabalho que não tem um fim em si mesmo. Essa ideia se fez presente na fala da totalidade dos profissionais de creche entrevistados. Como no trecho que segue: “O objetivo

da creche é que essa criança seja uma criança com autonomia, com independência, porque quando ela vai pra EMEI, ela já vai prontinha, sabe?” (Diretora da Creche Amarela).

Podemos compreender que a vigência da concepção de creche como etapa/espço preparatório das crianças para etapas posteriores de seu desenvolvimento aponta para a prevalência de uma ideia de desenvolvimento como algo que precede os aprendizados, diferente da noção teórica da Psicologia Histórica Cultural, na qual os aprendizados movem e substanciam o desenvolvimento da criança.

A Psicologia Histórico Cultural aponta para os processos de construção dos modos de conceber, para um ideário de criança interativa, ser histórico e de direitos, numa visão do desenvolvimento como processo social, de transformação de possibilidades de ação social em possibilidades de ação individual. Desta perspectiva, podemos dizer que nas falas dos entrevistados coexistem modos de pensar sobre o desenvolvimento que evocam outras posições remetendo-nos a uma visão da creche como não sendo lugar apenas de cuidado (considerando a necessidade que as crianças pequenas têm de serem cuidadas e assistidas em sua higiene, locomoção, etc.), mas sim – e ainda – lugar de preparação para o futuro escolar, preparação que envolve a perspectiva na qual determinado nível de desenvolvimento precede os aprendizados que terão lugar no futuro (como a noção de prontidão para aprender a ler-escrever, por exemplo, que já amplamente empregada).

Diversas professoras e também uma das diretoras entrevistadas apresentam o seguinte questionamento em suas falas: *fulano* (nome da criança) não tem problema aqui porque ainda é creche, todas as crianças são pequenas, mas e depois?

Embora prevaleça nas falas a atribuição de um papel preparatório à creche, nas entrevistas com os familiares e profissionais ganha destaque a ideia de que a creche tem o papel de contribuir para o desenvolvimento das crianças.

(...) a função da creche é cuidar da criança e educar, educar na continuidade da família, entendeu? Então cuidar, educar a criança, ensinar, mas tem que ter parceria com a família porque senão a creche faz um papel e família faz o quê? Nada? É um depósito? Deixa a criança. Eu tenho que deixar a criança limpinha, bonitinha de manhã, e a tarde cheirozinha sem nenhum arranhão, perfeita. Não. Criança você sabe, ela apronta, ela pula, ela brinca, ela machuca, e aprende. E a creche, ela tem muita, muita, assim... dá pra a gente

oferecer muitas coisas na creche para as crianças desenvolverem”. (Diretora da CEMEI Rosa)

Para a diretora do CEMEI Rosa, a instituição oferta um atendimento em educação que é específico e promotor de desenvolvimento, e que ultrapassa as baixas expectativas que alguns podem ter em relação à creche como local apenas para deixar – depositar – as crianças. Sua fala retoma aspectos históricos dos modos de organização do atendimento em creche apontando para sua superação.

(...) Porque só era assistencialismo. Era assim: eu vou cuidar, é é só cuidar, então de manhã traz a criança aqui, dá o café, o almoço, dá o banho, trocou a roupa, então assim é o olhar diferenciado (...) Vamos pro parque mas observar a criança, como elas são assim correndo, brincando. Brinca com quem, entendeu? Caiu, tá, mas caiu porque, tem obstáculo? Alguma criança empurrou? Então eu acho que assim o pedagógico, agora a gente tem esse olhar pedagógico na creche. Então vamos trabalhar com as crianças, vamos cantar com as crianças, com um olhar diferenciado (...)

Nos modos de conceber o papel da creche, destaca-se a referência ao “cuidar e educar” como objetivos do atendimento em creche. A referência feita por professoras e educadoras nos remete ao que é preconizado nos parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil (MEC, 2006):

A Política Nacional de Educação Infantil parte dessa finalidade para estabelecer como uma de suas diretrizes a indissociabilidade entre o cuidado e a educação no atendimento às crianças da Educação Infantil (BRASIL, 2005a).

Os professores e os demais profissionais que atuam nessas instituições devem, portanto, valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças (BRASIL, 2006).

Já que é dever da creche cuidar e educar as crianças pequenas, perguntamos aos profissionais como entendem esse objetivo/princípio definidor do papel da creche. Em suas respostas as professoras expressam seus modos de conceber as duas dimensões constitutivas do atendimento em creche: o cuidar e o educar.

Professora Patrícia: Cuidar, né. (risos) Educar e cuidado. Aqui principalmente cuidar, né?

Professora Amanda: Mas eu acho que temos que cuidar e educar, andam juntos.

Professora Patrícia: É, caminham juntos, mais como eles são pequenos a gente faz as duas coisas, mas cuidar, tem que ter um lado, principalmente no berçário, né, que são crianças menores. É, tem mais cuidar. Os maiores têm o desenvolvimento mais pedagógico. Melhor, né?

Professora Amanda: É... berçário também tem a parte pedagógica, que você faz com eles, né. Se tem é, que inclusive, trabalhar em cima do planejamento, com o planejamento né. E é lógico que não dá para dar muitas coisas por que eles são pequeninhos. Tem músicas, né? Todos os dias. É historias, é contação de histórias, procura fazer de tudo para eles se desenvolverem, né? (Creche Amarela)

Professora Luciana: O bebê, eu tenho que cuidar dele. Ele é dependente de mim. Ele tá ali, inocente, todo esperando que eu cuide dele, pra dar comidinha pra ele, esse é o cuidar. Mas eu educo também na medida que a criança vai desenvolvendo, você vai vendo a faixa etária. (...) Então assim, é uma educação e eu vou cuidando também. As duas coisas pra mim andam juntas, não tem como separar.

Professora Ana: A gente tem que preparar a criança pro convívio social, ensinar higiene pessoal, escovar dentes, lavar a mão. É importante dar autonomia pra essas crianças e várias outras coisas... A parte pedagógica que eu gosto muito, que é atividade, trabalhar a coordenação motora, passos, equilíbrio, tudo, as brincadeiras, atividades direcionadas a um objetivo. Trabalha a percepção visual motora, cognitiva.

Professora Julia: Olha, eu fiquei nesses cinco anos que eu tô aqui de rede pública, quatro anos eu fiquei em berçário, né? É muito diferente berçário de maternal. É um choque. Foi o primeiro ano que eu fiquei no maternal e adorei, não pretendo nem sair. Amo o berçário, mas é outro mundo. Então hoje é uma responsabilidade.

Complementarmente às falas das professoras, destacamos a fala da diretora da Creche Azul. Para ela o cuidar e o educar são dimensões inseparáveis do atendimento. Contudo, os princípios

teóricos que podem fundamentar a orientação sobre o cuidar e o educar na creche não transparecem na fala sustentando sua posição. A ênfase dado neste discurso é para a dimensão do educar, para o trabalho pedagógico, já que para ela é preciso preparar as crianças para uma próxima etapa de desenvolvimento. Ela exemplifica ao afirmar que não é papel do profissional da creche apenas abrir e fechar a torneira para as crianças, mas que as crianças precisam aprender a fazer isso e, portanto, no início recebem auxílio nessas tarefas quando estão na creche. Assim, coexistem nas falas algum conhecimento do papel da creche em cuidar das crianças pequenas, pois ainda não sabem, por exemplo, ir ao banheiro sozinhas. Mas a fala da diretora da Creche Azul, assim como a da diretora do CEMEI Rosa e das professoras, trazem a creche enquanto etapa preparatória.

Outro ponto que aparece nas falas de duas professoras é a preferência por ensinar as turmas de maternal I e maternal II – com crianças de 2 anos e alguns meses até 4 anos de idade. Tal preferência estava ligada ao fato de as crianças dessas turmas já são maiores e mais autônomas nos cuidados de higiene pessoal; também à possibilidade de trabalhar mais com materiais que são tradicionalmente tidos como pedagógicos: livros, papel, lápis; além do início da aprendizagem da leitura e escrita (através da apresentação das letras do alfabeto, escrita do nome próprio, etc.).

Mais uma vez, podemos aludir às mudanças em curso na creche como mudanças em que os modos de fazer em transformação não podem ser separados dos modos de conceber, de pensar sobre o atendimento como algo que envolve crianças e adultos no âmbito institucional.

Embora encontremos ressonância nas falas dos profissionais, podemos perceber – como nas respostas das professoras Amanda e Patrícia – que, algumas vezes, em uma mesma sala na creche, em uma mesma creche, coexistem modos diferentes de apreensão da ideia dessas dimensões do atendimento como interconstitutivas; ou ainda, como no caso da diretora, a afirmação dessas dimensões como inseparáveis parece ser usada em prol de uma ideia de preparação da criança para etapas futuras e não com os objetivos de atendê-la no presente com os cuidados e a educação que tem direito e demandam.

Destaca-se nas falas apresentadas a ênfase no “cuidar” como mais presente nos anos iniciais da creche. As questões de higiene aparecem relacionadas mais ao cuidado para com as crianças e são separadas da referência ao uso de materiais ou a realização de atividades tidas como características da escola (uso de papel, livros, lápis, contação de histórias, canto e brincadeiras), que são mencionados quando as falas buscam definir aspectos educacionais do trabalho.

As falas apresentadas nos remetem também para a dificuldade, ainda presente, de falar e pensar sobre o cuidar e educar em relação. Podemos refletir se essa dificuldade não seria indicativa da dificuldade em compreender e definir o que é cuidar e o que é educar, de colocá-los em relação conforme as orientações oficiais. Por outro lado, também podemos supor que, embora compreendam o que é definido como cuidar e educar nos documentos orientadores, os professores se deparem com a necessidade de transformar/confrontar seus modos de conceber a criança pequena em sua relação com o mundo em seu entorno. Também é interessante refletir como o papel da creche se transformou e se transforma quando pensamos nas crianças como seres de direitos, em pleno desenvolvimento, e que influenciam e são diretamente influenciados pelo meio e as relações sociais. De acordo com Cruz (2013, p. 15)

A apropriação da concepção de criança ativa, competente, curiosa, questionadora, com desejos, imaginação e fantasias próprios, pode significar uma mudança radical na prática pedagógica, no currículo praticado. Não é uma mudança simples, pois esta concepção não é hegemônica na nossa sociedade, que geralmente vê as crianças como pouco competentes, dependentes do desejo do adulto e, claro, sem direito à voz. Mas, a apropriação desta concepção conta a seu favor não só com a sensibilidade de cada professor e os conhecimentos que estão sendo acumulados acerca da criança, mas com o grande prazer que ela acrescenta ao trabalho pedagógico cotidiano, que se torna mais rico e significativo tanto para as crianças como para as professoras.

A fala de uma das professoras explica bem esse momento/estado de apropriação do novo em sua vivência.

É bem complexa (refere-se à relação cuidar e educar), porque hoje eu, professora, na sala de aula, eu cuido, eu entendo que eu cuido, é como se fosse mãe, é uma mãezona deles, eu cuido, mas eu sou educadora, eu entendo que eu educo, mesmo brincando eu educo, mesmo estimulando com a massinha eu estou educando.

O pai não tem essa visão porque ele não foi formado para isso. Ele não entende, mas aí fico pensando: eu também fui formada e quando era mãe eu também não entendia, só na prática mesmo. A gente, eu entendo a visão do cuidar e educar, mas eu acho que os pai têm dificuldade de entender. Eles acreditam, não vou dizer todos, mas vamos colocar uns 70% de pai de creche... eles acreditam que a gente só cuida. Vocês não aprendem nada lá, eles não ensinam nada lá, a gente só tá aqui para cuidar mesmo, deixar que nenhum mal acontece, que eles não caiam. (Professora Julia)

Podemos dizer que as falas acima apontam também para a especificidade e os objetivos do trabalho das professoras no contexto das creches. A necessidade de consideração dessa especificidade (por parte das profissionais, das instituições e políticas educacionais) exige, sobretudo, a compreensão da distinção, mas também das semelhanças entre o papel da creche e o papel da família nos cuidados e educação de crianças pequenas. Interseção que surge nas referências das professoras à dimensão do cuidar em que destacam a necessidade de uma diferenciação:

(...) porque o professor, o pedagogo. Porque assim, eu não sou a mãe das crianças. Tem que saber diferenciar. Antigamente, a gente cuidava das crianças como se fosse mãe. Eu, por exemplo, fiz muito isso. Aí eu queria dar roupa pra essa criança, "ah, a criança tá sem roupa, vamos pegar uma emprestada, ô pessoal, quem tem roupa em casa que não serve mais traz pra creche". Eu tinha essa mania. Aí eu queria dar banho na criança, eu entregava a criança prontinha pra mãe. Só levava pra casa pra dormir.
(Professora Luciana)

A professora Julia, da Creche Amarela, cursou magistério, mas não foi trabalhar no campo da educação por alguns anos. Ela nos conta da sua percepção do trabalho dos profissionais da creche partindo da perspectiva anterior, quando enquanto mãe era “usuária” do serviço, e de sua perspectiva atual, enquanto professora da creche.

(...) Eu tive uma visão totalmente mudada porque eu, até então, era mãe. Coloca aqui e assim... Tem a visão de que (as professoras de creche) são tias, embora eu sempre respeitei muito, embora já formada professora, mas como eu estava afastada da educação, você pensa assim: elas estão ali mais para o cuidar mesmo, e aí quando eu vim para cá que eu vim entender que o cuidar educa, né? Eu tive a minha visão muito mudada quando eu entrei. A creche ela é muito importante porque ela prepara eles para as etapas que vem ah... que vem para a frente, né?

As falas nos remetem à discussão feita por Kulmman (1998) sobre o cuidar e o educar, levando-nos a destacar dois aspectos: um diz respeito à questão da formação do profissional de

creche, considerando-se que até recentemente nenhuma formação específica era requerida; e o outro, a este relacionado, é a realidade de que a maioria dos profissionais de creche são mulheres.

Partindo de uma perspectiva histórico-cultural, Pino (2005; 2010) ressalta a fragilidade do bebê humano em seus primeiros anos como aspecto que integra suas possibilidades de desenvolvimento, a partir da plasticidade que lhe é característica, e pelo papel das relações sociais com o Outro como condição deste mesmo desenvolvimento. Outras vertentes psicológicas enfatizam o papel do adulto como cuidador, como aquele que atua sobre a fragilidade do pequeno humano permitindo que sobreviva e se desenvolva. Boing e Crepaldi (2004) discutindo sobre serviços de maternagem oferecidos em hospitais, apontam a importância dos vínculos afetivos e, na ausência da família, da existência de um adulto cuidador. Conforme as autoras:

Ao nascer, o bebê é um ser indefeso e incapaz de sobreviver por meio de seus próprios recursos; o que lhe falta deve ser compensado e fornecido por um adulto cuidador. Para além dos cuidados de alimentação e higiene, vários autores ressaltam a necessidade do bebê de um contato afetivo contínuo advindo de uma figura constante - a mãe ou um cuidador substituto competente - com a qual estabelecerá relações de apego que vêm assegurar e favorecer seu desenvolvimento biopsicoafetivo (Spitz, 1979; Bowlby, 1984; Goldstein, Freud & Solnit, 1987; Bowlby, 1988; 1989; Winnicott, 1993; Szejer, 1999). Por cuidador competente entende-se o indivíduo capaz de decifrar os sinais que a criança emite para então atendê-la nas suas necessidades. (BOING e CREPALDI, 2004, p. 216)

De acordo com as autoras, esse cuidador competente (e elas se referem ao cuidador no âmbito do atendimento hospitalar, mas também podemos estender a reflexão para as creches) é aquele que, a exemplo da figura materna,

acolhe o bebê, interage com ele, oferecendo-lhe cuidados de higiene e alimentação e, sobretudo, contato afetivo através do olhar, do toque terno, de cantigas e da palavra. Palavras que vêm conferir sentido a tudo o que o bebê está vivendo, sobre sua origem, seu presente, perspectivas de futuro. (BOING e CREPALDI, 2004, p. 216)

A ideia de um adulto cuidador, como descrita pelas autoras, parece encontrar eco nas falas da diretora do CEMEI Rosa. Ela traça semelhanças e diferenças entre o cuidar e o educar no ambiente familiar e na creche, refere-se à existência de uma diferença que chama de “olhar pedagógico” no trabalho desempenhado pelos profissionais da creche. Ambas as posições ressaltam, de diferentes maneiras, a importância da imersão da criança pequena no mundo social e da linguagem.

“É que como eu falo com as mães do berçário. É o trabalho que elas também fazem em casa só que não percebem. Então, na hora de trocar a criança, conversar com a

criança. Assim, por que tô conversando? Porque se eu não conversar com a criança ela não vai aprender a falar, mas a gente faz isso inconscientemente. A mãe em casa fala com a criança ‘nossa, como você tá crescendo’, a barriguinha, o pezinho. Você já vai começando a mostrar pra ela, identificando pra ela, a mãozinha, o pezinho, a roupa amarela, verde, e aí é isso que eu tô te falando da parte pedagógica. Esse olhar pedagógico que não tem em casa e que as professoras da creche agora tão aprendendo a ter, entendeu? (Diretora do CEMEI Rosa)

Podemos compreender que a diretora está falando da formação teórica que os profissionais têm de educação e que os familiares não têm. Nesse sentido, pais e professores podem fazer as mesmas coisas (trocar a fralda, dar um banho), mas na creche, na condição de profissionais, no fazer seus entendimentos devem ser diferenciados, existindo o conhecimento da intenção, dos propósitos por trás das ações desempenhadas. Nós acrescentaríamos, dentro desse entendimento, a importância dessa intenção: deve-se saber porque é tão importante e possível cuidar educando e educar cuidando, bem como o papel da linguagem nos processos de desenvolvimento.

Nessa direção, Oliveira (2013) discute o currículo e as práticas que caracterizam a Educação Infantil apontando que “o campo de aprendizagens que as crianças podem realizar na Educação Infantil é muito grande”. Conforme a autora

As experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma, enquanto desenvolve formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata, assim, de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico. Quando o/a professor/a ajuda as crianças a compreender os saberes envolvidos na resolução de certas tarefas – tais como empilhar blocos, narrar um acontecimento, recontar uma história, fazer um desenho, consolar outra criança que chora etc. – são criadas condições para o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas pelas crianças, que têm experiências de aprendizagem e desenvolvimento diferentes, que têm menos oportunidades de interação e exploração (OLIVEIRA 2013, p. 7)

Para Oliveira (2013, p. 7), o desafio que se coloca ao profissional que educa e cuida é conseguir elaborar uma proposta curricular que se efetiva cotidianamente e “transcende a prática pedagógica centrada no/a professor/a, e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste/a para uma

aproximação do real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não no ponto de vista do adulto”.

A fala da diretora, referindo-se à distinção da relação profissional, introduz mais um aspecto a ser considerado quando falamos nos modos de conceber o papel da creche: sua relação com a família. Nas entrevistas, pais e profissionais trazem elementos sobre essa relação, apontando as distinções existentes, as responsabilidades que são compartilhadas, e as possibilidades que essa relação enseja.

Tanto as professoras de Tatiana como a diretora da Creche Amarela fizeram críticas e queixas em relação ao comportamento da mãe da criança. Porém, a mãe transpareceu ser bastante engajada em levar sua filha aos atendimentos, às consultas médicas e na busca de intervenções para a surdez. Desse modo, de forma alguma a mãe de Tatiana demonstra ser indiferente à condição da criança, tampouco aparentou negligenciar a relevância da creche para o seu desenvolvimento. Na verdade, podemos questionar se os profissionais da Creche Amarela não poderiam desempenhar um papel mais proativo oferecendo apoio e orientações a essa mãe, engajando-a em uma participação que lhe permitisse aprender o que elas julgavam que é necessário.

No trecho abaixo, a diretora da Creche Amarela fala indiretamente da relação entre os profissionais de creche e as famílias das crianças, em diversos momentos da sua entrevista ela cita como de extrema importância tal relacionamento.

(...) porque aqui é um bairro carente, que tem favela, área livre, comunidade ao entorno da unidade. E, às vezes, a mãe, ela não tem uma higiene adequada. Às vezes eu comento: ‘Olha mãe, é ótimo ter uma higiene, faz bem... é da saúde da sua criança’. E às vezes elas se alteram: ‘Não, tá tudo bem...’, mas não tá. A criança às vezes não tem roupa. Não manda o adequado pra fazer uma higiene. Entendeu?

Durante a entrevista ela faz críticas ao comportamento dos pais (“não mandam roupa”, “não sabem cuidar”, “não mandam lencinhos”). No entanto, não aparece em sua fala nenhuma reflexão sobre possíveis causas para tais comportamentos, ou sobre as condições socioeconômicas das famílias, e tampouco sobre o papel da creche no cuidado a essas crianças. Com relação aos aspectos positivos da creche, a diretora da Creche Amarela destaca a comida (feita de acordo com a recomendação de nutricionista da Secretaria de Educação) e afirma que a creche faz um bom trabalho, tem material pedagógico e recebe todas as crianças.

Nas falas dos participantes de pesquisa apresentadas e discutidas, não é diretamente formulada uma referência maior ao papel sociopolítico e pedagógico do atendimento em creche às crianças pequenas, um atendimento que considere a relação da criança com sua história e sua cultura, que enseja possibilidades de transformação não apenas da criança, mas da relação do campo da educação e do mundo social com ela enquanto sujeito de direitos.

A explicitação da função sócio-política da educação infantil aponta a possibilidade de uma intervenção positiva na construção da sociabilidade e subjetividade infantis em curso, de tal maneira bem sucedida que contribua fortemente para o nascimento de pessoas comprometidas com valores como a ludicidade, a democracia e a sustentabilidade do planeta. E as novas formas de sociabilidade e de subjetividade construídas podem ser capazes de romper com relações de dominação tão presentes na nossa sociedade: etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. Há algo de muito promissor nisso... (CRUZ, 2013 p. 16).

Retomando as considerações de Cruz (2013) sobre as DCNEI (2010), para que esse papel se cumpra faz-se necessário a consideração de alguns requisitos como, por exemplo: a qualidade dos materiais disponíveis para as crianças; a qualidade do planejamento e das intervenções; existência de condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, “o reconhecimento de que é necessário garantir nas instituições pré-requisitos para um trabalho de qualidade, que vá desde a infraestrutura dos prédios até como é desenvolvida a formação continuada e o acompanhamento dos professores entre outros” (CRUZ, 2013, p. 16).

Dessa perspectiva, as DCNEI (MEC, 2010) vão ao encontro da Lei Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) quando enfatizam os direitos de todas as crianças à educação e a inclusão escolar de crianças com deficiência e transtornos do desenvolvimento no ensino regular.

A diretora do CEMEI Rosa, durante a entrevista, diz que é preciso “puxar o pé de alguns pais”, pois eles não procuram saber o que as crianças têm, ocasionando em dificuldades para o trabalho dos profissionais na creche. Sobre o diálogo com as famílias ela diz:

Ontem eu participei do HTP¹¹ e aí os professores fizeram uma lista das crianças que têm problemas, que têm suas dificuldades ou de inclusão, problema de comportamento. Como puxar o pé nessa situação dessas crianças, né? É reunião de pais.

As falas da diretora da Creche Azul denotam, por sua vez, uma postura mais proativa na efetivação de práticas inclusivas:

E a gente busca, eu busco informação sobre a deficiência da criança. Busco a parceria com a família, tento ajudá-la, né? Entro em contato com a Secretaria da Educação, vejo o que tem de novo na rede.

Se retomamos o relato sobre cada criança, constatamos que as falas dos familiares definem como boa a relação entre a creche e a família. Apenas os pais de Eduardo tiveram queixas, mas eram restritas a duas das professoras (Eduardo frequentou por quase quatro anos a creche), e no geral, mesmo assim, eles avaliam como bom o atendimento recebido.

Os familiares, de forma unânime, fazem menção ao bom trabalho – de qualidade – dos profissionais e aos benefícios da creche ao desenvolvimento das crianças.

Sobre como as necessidades das crianças são consideradas no atendimento, todas as professoras afirmam que as crianças com deficiência ou transtorno do desenvolvimento precisariam de mais “atendimentos” fora do oferecido em creches. Porém, não sabem especificar quais atendimentos seriam indicados, e tampouco expressam claramente quais mudanças lhes parecem necessária para melhor incluir as crianças nas creches. A ideia de que o trabalho com essa população deve ocorrer fora da escolar regular, ou com o professor “especialista”, ou em instituições de saúde, faz-se presente nas falas.

Ajuda, mas também vai muito do pesquisar, né? Pra gente saber que atitude tomar e direcionado a isso¹²(...) Mas tinha que ter mais um ... Não sei, uma preparação pros docentes, no meu caso eu não tenho uma pós em inclusão, por exemplo. Dependendo da

¹¹ HTP- Hora de trabalho pedagógico – é uma reunião de estudos e planejamento entre a direção da creche e a equipe de professores.

¹² Ao ser perguntada sobre os conhecimentos e teorias estudados na sua formação como professora.

difficuldade da criança, a inclusão dela precisa de um apoio, não sei, um enfermeiro, algo do tipo, um outro especialista pra dar atendimento pra criança com uma necessidade. Porque eu tô falando de inclusão num todo, tanto cadeirante, tudo. (Professora Ana, Creche Azul)

Sobre o tema, ou seja, sobre como as necessidades das crianças são consideradas no atendimento, a diretora da Creche Amarela se sente contemplada em termos de materiais e recursos para atender a Tatiana:

No momento não temos. É porque também é uma socialização, né? É uma interação, então a criança tem que socializar com tudo o que tem, né? Porque é uma inclusão. Ah, vou colocar a criança pra ter, talvez, um brinquedo diferente? Não.

Destacando o aspecto da socialização como objetivo central da inclusão escolar dessas crianças, a diretora considera que nada de diferente é necessário.

Sobre a ênfase nos processos de socialização em detrimento dos processos educacionais no âmbito da inclusão escolar de crianças com deficiência, Dainês (2014) aponta que ela pode ser decorrente de uma naturalização da não aprendizagem ou das dificuldades de aprendizagem dessas crianças com deficiência, o que podemos relacionar com a noção de que essas crianças vão às escolas “para socializar”, já que teriam – naturalmente – dificuldade na aprendizagem, segunda esta concepção.

Por outro lado, também encontramos o questionamento a essa concepção. A diretora da Creche Azul, na fala abaixo, questiona se as professoras não poderiam ter postura distinta frente às demandas e dificuldades das crianças com deficiência/ transtornos.

O meu problema maior é... Fazer as pessoas mudar a gente não consegue, mas é essa concepção que eu vejo que é ainda... que muitos profissionais têm. Que é, quando ele o professor vai receber essa criança, antes dele receber ele já criou um tabu. Ele nem conhece. Pra você ter uma ideia, o ano passado, em dezembro do ano passado, todos os professores, todos não, minto, mas a maioria, a maioria dos professores, eles estavam preocupados aonde o Marcelo ia cair.

(...)

Nós estamos no século XXI e você se depara, você se depara no HTP com uma professora que vira pra você e fala pra você: ‘você me deu dois retardados’. Olha a fala. Então isso me choca, eu fico em estado de choque e eu saio de mim.

(...) porque se eu trabalhar só no administrativo, o papel espera, mas a criança não espera. A criança, assim como nós adultos, está sempre em desenvolvimento.

A posição emergente na fala da professora aponta para a concepção de desenvolvimento central à Psicologia Histórico-Cultural, na qual entende-se que a criança está sempre em desenvolvimento e este ocorre na interação entre fatores biológicos e sociais, a partir e nas relações sociais.

7.3 MODOS DE CONCEBER A INCLUSÃO ESCOLAR NA CRECHE E MODOS DE CONCEBER A DEFICIÊNCIA

Outro tema que destacamos nas falas é a inclusão. Ao falar sobre inclusão escolar de crianças com deficiência na creche, familiares e professores nos falam também sobre seus modos de compreender o desenvolvimento humano na existência de deficiências e transtornos.

A diretora da Creche azul, por exemplo, enfatiza a postura municipal de construção de uma educação inclusiva:

Esse município é um município de inclusão. Classes que têm só crianças com deficiência aqui não temos. A criança tá inclusa mesmo, com a sala normal. E isso foi muito bom.

Porque eu lembro, há anos atrás, o meu filho na escola, no centro, tinha classe de inclusão e eles tiraram totalmente. Então ela tá inclusa mesmo, com os demais normais e isso é muito bom. Mas em nível nacional precisa fazer muito pra que haja inclusão. Precisa fazer muito, ter mais profissionais de inclusão, precisa muito! Não é? (Diretora da Creche Amarela)

Um dos tópicos mais frequentes nas falas dos profissionais diz respeito à questão da formação de professores no contexto de políticas e práticas de inclusão escolar dessas crianças. A maioria

deles fala de seus limites de conhecimento e ação junto às crianças, limites associados à própria formação. No trecho abaixo a diretora da Creche Amarela se interroga sobre como proceder em relação a Tatiana e junto aos professores de sua creche. A questão da relação creche-família e o papel dos pais na educação escolar durante os primeiros anos são referidos. A referência aos pais é como “aqueles que mais devem saber lidar com a criança”, em uma postura de não (co) responsabilização de educação da criança.

Então, nós não somos especialistas. Nós conversamos com a mãe, com os pais, pra gente saber como que a gente vai lidar com essa criança. Porque quem é mais interessado é os pais, né? Como nós vamos lidar com essa criança? (...) Eu não sei qual é o apoio dessa criança com essa deficiência. Então a gente tem aquele diálogo com os pais, né? Pra saber como que a gente faz o dia-a-dia. Eles ajudam bastante. (Diretora da Creche Amarela ao ser indagada sobre as especificidades do atendimento à criança com deficiência)

Ao mesmo tempo em que ela coloca como importante o diálogo e da parceria com os pais, a diretora também fez críticas ao comportamento das famílias, como no trecho abaixo:

E.: (...) eu tenho que ter às vezes muito cuidado pra dialogar com essa mãe. Às vezes essa mãe, ela não entende. Como a mãe da “Tatiana”, ela é meio resistente. A criança vai tá usando... vai usar o aparelho, ela já me trouxe o aparelho, mas ela não sabe como usar. Entendeu? Ela falou: ‘Ah, mas vamos perder tudo!’, e eu falei: ‘Não, você tem que ver como é que é o correto pra gente transmitir pros professores’. Porque a pessoa que tem como saber mais correto é a mãe, e ela nem sabe como usar o aparelho (...). Então eu tenho muito cuidado de lidar com essas mães que têm criança assim, com alguma deficiência. Porque às vezes eles nem... Eles não se auto ajudam, nem ela e nem a criança. Às vezes é mais difícil a falta de compreensão dos pais.

P.: Como assim?

E.: Às vezes você explica porque aqui é um bairro carente, que eu tenho favela, área livre, comunidade ao entorno da unidade.

Uma das professoras da Tatiana (que foi professora da turma no ano anterior) e uma das suas professoras no momento das entrevistas (primeiro semestre de 2015) nos falam sobre o atendimento a esta criança na creche. Merece ser assinalado que nas falas o direito da criança à educação é afirmado. Também é possível perceber que, segundo elas, a creche concorre para o desenvolvimento. Além disso, é mencionado que, na percepção/opinião delas, falta suporte específico para conduzir o caso.

Professora Amanda: Eu acho que é importante, porque a criança tem direito e com a inclusão a escola é obrigada a aceitar. Elas têm esse direito, né? É super importante porque elas vão desenvolver, né? Agora é lógico que tem essa dificuldade... Por ela ter essa deficiência a gente não tem todo esse suporte para trabalhar com essa criança, mas se ela tivesse em casa, se ela tivesse em casa seria pior, ela não ia desenvolver nada, não é verdade?! Tanto que ela está interagindo com as outras crianças querendo ou não. Um pouco, ela vai tá desenvolvendo alguma coisa.

Pesquisadora: Vocês acham que tá aqui na creche é importante para o desenvolvimento dela?

Professora Amanda: Sim, apesar da dificuldade da deficiência, né? A gente não sabe como trabalhar com isso.

Professora Patrícia: Ela vai desenvolver, desenvolver relacionamento ... interage com as outras crianças.

Professora Amanda: Interagindo com outras crianças, com os professores, isso é importante né? Para o desenvolvimento dela.

Os temas papel da creche, concepções de desenvolvimento humano e deficiência perpassam o trecho acima apresentado. Também surge uma concepção do papel do professor na Educação Infantil e a presença de limites na formação no que tange às deficiências. A inclusão escolar vai sendo falada como processo que no atendimento em creche integra todos esses aspectos.

Falando sobre o atendimento à Tatiana na creche, destacamos o trecho abaixo que nos dá indícios das concepções de deficiência que perpassam o atendimento escolar a essas crianças.

Professora Amanda: Ela brinca também, empresta brinquedos, brinca de boneca né? Ela pega, brinca.

Professora Patrícia: Agora ela vai lá no parquinho, ela vai lá no escorrego.

Professora Amanda: Normal né, uma criança normal.

Professora Patrícia: É normal, é igual como as outras crianças.

Professora Patrícia: Ela disputa brinquedos também com as outras crianças, bate (riso). Ela interage normal.

O estigma está relacionado a expectativas normativas, categóricas (de comportamento, de caráter, e outras), de tal modo que “quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social" seriam os estigmas (Goffman, 1963, p. 5).

Conforme o autor, não obstante as características particulares dos indivíduos, o enquadramento dentro de um grupo estigmatizado leva a atribuição de um conjunto de características concernentes à determinada condição, e tudo aquilo que a princípio não concerne tende a ser negligenciado. “O estigma, é então um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo” (Goffman, 1963, p. 7). Pode ser entendido como sendo um traço que demanda a atenção e destrói a possibilidade de atenção para outros atributos, neste sentido (Goffman, 1963, p. 8).

Goffman (1963) explica que o estigma opera nos processos psicológicos e de interação social do indivíduo que o carrega e nos demais. Nas falas das entrevistas dessa pesquisa, notou-se como a existência de deficiência/transtorno opera como atributo estigmatizante, mobiliza uma série de concepções e ideias sobre os indivíduos (sobre todos eles enquanto grupo). Concepções essas que são um conjunto de expectativas normativas sobre o que se espera dessas pessoas, sobre seu desempenho em tarefas, sobre seu comportamento.

No caso de Tatiana, o fato de ela brincar e interagir de modo semelhante a das outras crianças vai de encontro ao estigma e à baixa expectativa frente a pessoas com deficiência. Então é como se por ter deficiência auditiva a professora esperasse que a criança também apresentasse prejuízos na interação social, ou que brincasse de modo completamente diferente das demais. As falas refletem o estigma na medida em que é preciso demarcar *a não diferença* no brincar dela, como se alguma particularidade fosse esperada. Mas, de nossa perspectiva, é também indício de que a presença das crianças pode surpreender as professoras.

Ao serem questionadas sobre o que seria importante oferecer a Tatiana, as professoras mencionam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como uma necessidade tendo em vista não necessariamente a relação presente com a criança, mas seu futuro.

Professora Amanda: Sim, eu gostaria. Eu acho que todos os professores devia ter um curso de libras. Saber libras, né? Para trabalhar, por que você poderia introduzir. Ela é uma criança de creche, ela não pode ser alfabetizada, mas poderia já começar e introduzir alguns... a linguagem de libras com essa criança, e mais para frente já ficaria adiantada.

Professora Patrícia: Poderia desenvolver se tivesse um curso, né? Para os professores nós não temos curso. Ano passado ainda teve aqui em Osasco.

Professora Amanda: Teve uns cursos sim.

Professora Patrícia: Mas fica difícil, porque nem todos têm condições. Geralmente é à noite e fica difícil (...)Eu acho que não tem que, bom... Se não existe um tratamento, por exemplo, é igual como vocês estavam comentando aí (falando de um implante coclear que criança fará). Eu não tô sabendo porque quando ela saiu do berçário né, ela ainda estava buscando. Até passou no médico para saber o que seria feito, então é só uma cirurgia, né?

Professora Amanda: É no caso dela um aparelho, não sei se vai adiantar. Acho que tem que colocar um implante.

Ao referirem a LIBRAS como um recurso, as professoras se implicam no atendimento à criança: quem vai ensinar a LIBRAS? E, ao mesmo tempo, elas se distanciam: eu gostaria, mas se tivesse um curso, mas não há condição. As falas das professoras nos remetem ao impacto da presença dessas crianças na escola, uma gama de mudanças necessárias (desejáveis) e aos limites do sistema de ensino para atendê-las. Também demonstram como limites também são construídos em decorrência das posições assumidas pelos profissionais, dos modos de conceber as especificidades da criança, e sua posição, enquanto educador, nesse processo.

Ainda sobre o tema inclusão, buscando compreender como é a relação da creche com uma criança com surdez, perguntamos:

Pesquisadora: Algum recurso necessário é... Há algum recurso extra, alguma adaptação para lidar com ela, para participar das atividades, por exemplo? Você falou que nem adianta você chamar que ela não vai escutar, que você vai lá e toca. O que vocês fazem para lidar com ela, para que ela participe?

Professora Patrícia: Falando com ela, olhando nos olhos, falando 'vamos ali, vamos sentar, vamos ouvir história'. Tá sempre conversando, ainda que ela não ouviu, a gente sempre conversa, entendeu?

Professora Amanda: Agora como ela está na nossa sala, a gente chama e manda sentar. Porque quando ela vê todas as crianças sentadas ela senta, porque ela sabe que é a hora de a gente contar histórias, né? Aí quando vai para o lanche eu chamo ela. Já sabe que é para vir para cá, ela tem a rotina então. A gente lida assim porque você não tem cartazes, né? Creio que seja um cartaz explicando, mostrando o desenho. Seria uma adaptação dela. Seria cartazes com refeições.

Professora Patrícia: Um trabalho visual.

Professora Amanda: Isso. Um trabalho visual, e a gente gesticulando para ela entender, mas só que a gente não tem, normalmente explica falando, gesticulando comer, banheiro (fez gestos com as mãos).

Professora Patrícia: É. Ela acostumou, ela tá acostumada com a rotina. Ela sabe o horário de comer, né? Ela já faz assim (gesto com as mãos e a cabeça), de dormir.

No decorrer das falas, aos poucos, é possível entender como as professoras fazem: gesticulam, olham nos olhos, esperam que a criança imite. Há uma referência pouco precisa ao uso de cartazes e à necessidade de um trabalho mais visual, mas não menção a como isso pode ser feito, nem por quem deve ser feito. Mais uma vez evidencia-se a falta de referência à orientação especializada, a conhecimentos que favorecessem essa relação. As professoras parecem satisfeitas com o fato de Tatiana imitar os colegas, saber o que deve fazer a cada momento e ter baixa expectativa em relação às possibilidades que essa criança tem de aprender. E, mais uma vez, vemos as dificuldades enfrentadas com a criança serem apresentadas como dificuldades da criança. A escola, para um desenvolvimento normal, está diante de um desenvolvimento diferente e as professoras parecem achar que não há o que fazer:

Professora Amanda: Então no caso dela, é difícil. O desenvolvimento aqui é normal, né?

Professora Patrícia: É, eu acho que deveria procurar resolver esse problema. Se não tiver jeito aí vai ter que lidar com ela como uma deficiente auditiva mesmo, né? Vai ter que fazer um trabalho com ela em cima disso, você entendeu? Vai ter que ser alfabetizada em...

Professora Amanda: Libras né.

Professora Patrícia: Alfabetizar, é de libras.

Professora Amanda: No exato momento como ela não lê nada, então o desenvolvimento aqui na creche é normal como as outras crianças. Só assim que a gente tem que tá atentar. Se ela quiser subir a escada você pode chamar, mas não adianta, você tem que ir lá pegar, explicar para ela não pode.

É possível evidenciar o conhecimento limitado sobre a surdez, sobre a educação dos surdos, sobre o papel da creche no desenvolvimento da criança, sobre a importância desse primeiro período do desenvolvimento para todas as crianças e, principalmente, para crianças que, como Tatiana, têm na surdez uma condição de limitante ao seu desenvolvimento social, a sua relação com o mundo – relação que deveria mobilizar seu desenvolvimento.

As professoras Ana e Julia nos falam de inclusão escolar ao tratar sobre o atendimento a Eduardo. Fazem isso dizendo sobre seus modos de conceber o autismo e sua experiência com essa criança.

Professora Ana: Então, a nossa inclusão é autista, até então diagnosticado. E nele creio que seja um grau médio porque ele é muito certo, ele é muito inteligente, ele acompanha todas as atividades. Na verdade ele é uma... Ele reconhece o nome dele, ele é muito esperto. Ele mexe no DVD, ele sabe qual DVD, ele sabe dar o play, ele sabe dar a pausa, ele é muito esperto. Não tem diferença, né? muita. Porque ele consegue acompanhar.

Pesquisadora: E as dificuldades dele quais são?

Professora Ana: Então, o dele é mais comportamento, é comportamental. Ele não aceita "não", a gente não pode falar o "não" pra ele que ele agride a gente, grita, bate. Aí eu fui

observando e usando estratégias com ele. O "espera", "depois", pra não usar necessariamente a palavra "não" que pra ele é um choque.

Pesquisadora: E como foram essas estratégias "espera", "depois"?

Professora Ana: Ah, eu comecei a usar e vi que dava certo e fui passando pras outras professoras: 'Não fala o não, se você falar espera ele fica mais calmo, ele espera'. Um exemplo: ele quer ir pro parque, se você falar 'não, não é pra ir pro parque que não é a hora', ele entra em crise. 'Agora não, depois, espera tá bom...', ele fala 'tá bom' e espera normalmente. Essa foi a minha observação até então.

As falas das professoras nos remetem à Goffman (1963). Ao mesmo tempo que expressam a surpresa com as possibilidades de ação da criança e denotam uma busca por estratégias de intervenção, por formas de relacionar-se com ela na creche, também denotam a estigmatização dessa criança. Há uma expectativa sobre como deve ser um autista – um estigma – e as possibilidades de ação são tomadas como sintoma.

Nas entrevistas com os profissionais que participaram da pesquisa são diversas as falas sobre a inclusão que afirmam que as crianças estão bem na creche, muito embora haja uma indagação sobre como será o futuro, sobre como será quando forem para a EMEI.

Ao perguntar sobre inclusão, também indagamos sobre as necessidades da crianças: estão sendo atendidas? As crianças precisam de mais alguma coisa?

Eu acho, porque assim, eu não vou nem dizer do meu aluno em específico porque eu acho o grau dele muito leve, ele é uma benção, muito esperto, muito ativo, mas eu acho leve porque vamos colocar a deficiência que eu estou vivenciando esse ano, o autismo. Eu procurei estudar um pouquinho em casa, apreender um pouquinho sobre. Só que eles gostam muito de tecnologia, eles tem esse, essa esse feeling maior para celular, para tablete. Eles são umas coisas com tudo que envolve tecnologia, nós não temos esse recurso. Hoje é que o grauzinho dele é bem leve, mas se fosse um grau mais avançado, eu não sei nem como é que é uma criança com um grau mais avançado. Eu acho que a creche tinha que ter aula de informática, principalmente para essas crianças, porque eles têm esse feeling, eles adoram essas coisas eletrônicas e a gente não tem brinquedos eletrônicos.

(...) Ele gosta de correr, ele gosta de jogar bola. Eu penso que essa criança deveria fazer um futebol, deveria fazer aula de informática, aula de natação, ter outros recursos a não ser ficar ali só na escola, preso, carteira. Aqui nem tem carteira, mas o ano que vem ele vai ter. Eu acho que tinha que ter, então, eu acho a gente muito pobre deveria ter mais recurso sim. Eu tô dizendo dele, já teve aluno aqui com deficiência de cadeira de roda e eu acho que deveria ser adaptado melhor, só tem esse banheiro aqui, e teve um aluno que tinha... (Profa. Júlia)

A gente tinha que entender do que é inclusão. Nós somos muito e falta muita informação para nós. Eu quando peguei o Eduardo e falaram que a gente ia trabalhar com ele eu me senti tão assim, tão pequena, eu falei meu deus eu não sou formada, como que eu vou lidar com inclusão? Que que é isso? O que é inclusão? que agora... Porque na minha época colocava deficiente em APAE, e hoje eu não sei como funciona, eu acho que os professores, igual.

A professora Julia comenta sobre sua expectativa inicial em relação ao trabalho com essas crianças e a forma como no dia a dia, na relação com Eduardo, essa expectativa foi mudando. O que é ilustrativo de como, já no início de seu desenvolvimento, essas crianças têm suas interações perpassadas pelo estigma atribuído culturalmente a quem tem deficiência e/ou transtorno – tal como a baixa expectativa em relação ao desempenho. Também é estigmatizador o termo “aluno de inclusão”, ou ainda, como coloca a professora, “nossa inclusão é autista”.

A fala denota a presença não apenas de ideias vigentes no senso comum: todos os autistas são ‘geniais’, assim como sobre a própria ideia de inclusão vigente, quando o princípio pedagógico de uma educação de qualidade é reduzido à referência ao tipo de transtorno ou deficiência da criança.

Ao falar sobre inclusão desta forma – definindo-a pelo tipo de transtorno da criança –, a professora enfatiza seu próprio despreparo e suas expectativas de que a creche contasse com profissionais que preparassem os professores para receber essas crianças.

Toda escola deveria ter um profissional formado dentro da área mesmo de inclusão, um psicólogo, para orientar a nós, professoras. ‘Oh, com esse aluno você pode traçar essa’. Tudo bem que eu acho que a nossa prática no dia a dia nos ensina. Não tem nada melhor

que a prática. Nos dá a direção, deficiência X ele pede tal... E a gente não tem. Tudo bem, nós temos que procurar.

Falando sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência e transtornos, a diretora da Creche Azul nos coloca diante de outra perspectiva: a da gestora que, ao mesmo tempo, tem que fazer a orientação pedagógica e intervir de forma a respaldar a inclusão dessas crianças. A diretora nos fala de como orienta os professores e, fazendo isso, busca por estratégias de atendimento que têm como suporte uma outra forma de compreender a criança e suas necessidades diferenciadas.

(...) E eu falava pra elas (refere-se às professoras) assim: quando ele estiver muito agitado, sai da sala, uma sai da sala com ele, pra ele dar uma espairecida e depois volta. Não que a gente vai deixar ele fazer o que ele quer. Até assim, as meninas foram vistas com outro olhar por outras professoras (...) Acredito eu, eu posso tá errada (...) Não adianta eu querer que o Eduardo seja igual aos outros. O tempo dele é outro, então chegava um determinado momento no tempo, ele passava a maior parte na sala, mas quando ia dando cinco e meia, que ele é um dos últimos a ir embora, ele ficava irritado, ‘cadê meu pai, minha mãe’. Então eu falava para a professora: ‘vai um pouco no parque, vai, leva ele, vai guardar os lençóis, e elas pegaram isso e nesse gancho onde ele era o ajudante. Ele era muito o ajudando da sala, ele passou a desenvolver e aí ia pegar o lanche. (* ela contou que Eduardo gostava de arrumar o armário dos lençóis e cobertores/ Diretora da Creche azul)*

As falas da professora e da diretora sobre os modos de intervenção junto à Eduardo permitem apontar como os modos de entendimento da deficiência e de seu impacto sobre o desenvolvimento são definidores dos modos de intervenção, das expectativas e posições dos profissionais frente às crianças. Isso também surge nas falas dos pais de Eduardo em relação ao atendimento ao filho na creche, quando relatam um momento de tensão e insatisfação com o trabalho.

Mãe: O começo desse ano, porque ele foi para a nova sala e as professoras... Uma, eu acredito, num vou dizer nem todas, mas eu desconfio de uma professora que num não sabia lidar com a situação, queria incluir ele daquele jeito e ele num vai assim.

Pai: É. Não queria ele, tava forçando as coisas com ele e tava contestando o laudo médico dele. É. Chegou até a consertar o psiquiatra. O psiquiatra mandou uma carta para ela. E até contestando ele, tava contestando, entendeu? Deve ser a falta de informação.

Mãe: Ela teve muita dificuldade com ele e ele do mesmo jeito ficou difícil dela conviver com ele (...) Então, ela queria que ele obedecesse ela e ele não obedecia. Queria que ele ficasse o tempo todo sentado na mesa pra se alimentar e ele não consegue. Ele não consegue, entendeu? É. Ele se defendia assim, chutando, mordendo, entendeu? Porque em casa ele não fazia isso, com outras pessoas ele não fazia, em outras salas ele nunca fez. E fez esse ano, né? Entendeu. Então, o fato dela forçar e querer que ele fizesse tudo do jeito dela, complicou e depois que o pessoal veio, veio aqui, a junta da prefeitura, aí melhorou, né, vida?

As falas dos familiares denotam seu “alinhamento” com proposições mais recentes sobre o autismo. E na continuidade de seu relato, ao contar como o problema foi resolvido, fazem referência à atuação da Equipe da Assessoria de Inclusão como mediadora da situação

O papel desempenhado por essa equipe é importante nos modos de efetivação do atendimento inclusivo, também nas creches, do município. Respondendo a questões relacionadas aos modos de organização do trabalho no município, um dos coordenadores da assessoria de inclusão menciona que nas escolas municipais de Ensino Infantil não existe a presença do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e que no caso das creches as instituições contam apenas com a orientação e o apoio da Equipe da Assessoria de Inclusão.

Outra questão importante, relacionada à inclusão escolar dessas crianças, é a necessidade de que, concomitantemente a frequência e participação nas creches, as crianças também sejam assistidas em suas especificidades, por profissionais diversos como fonoaudiólogos, médicos, fisioterapeutas (de acordo com a demanda individual) e que, preferencialmente, esses trabalhos se aproximem de forma que favoreçam o desenvolvimento da criança.

Uma ação neste sentido aconteceu com Sofia, que começou a frequentar a creche por sugestão da pediatra, que assinalou para a família que era importante para o desenvolvimento dela ir à escola. A diretora e algumas profissionais da CEMEI Rosa visitaram o CAPS (Serviço do Sistema Único de saúde- SUS) no qual outra criança faz acompanhamento, o Tiago, diagnosticado com autismo. Sofia, Tiago, Felipe, Tatiana e Eduardo, todos eles, são acompanhados por serviços de saúde devido a sua deficiência ou transtorno.

A referência a esses atendimentos fora da creche e a sua centralidade na vida dessas crianças também surge nas falas dos familiares e profissionais de creche quando elas se reportam a aspectos de sua própria experiência junto a essas crianças, e apontam a necessidade que, concomitantemente ao acesso à creche, essas crianças também sejam assistidas por profissionais diversos como fonoaudiólogos, médicos, fisioterapeutas (de acordo com as suas necessidades particulares).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falar sobre o desenvolvimento da criança, sobre seus modos de conceber deficiências e transtornos, sobre a função/papel da creche e a inclusão escolar, os participantes nos dizem sobre o atendimento em creche relacionando-o às suas experiências na creche, seja como familiar, seja como profissional.

Ao longo da elaboração do estudo, buscamos ressaltar o movimento histórico de construção da creche, o caráter social dos objetivos e princípios que a fundamentam. Assim, entendemos familiares e profissionais – voluntários da pesquisa – como participantes deste movimento de construção de uma nova etapa da história da creche e do atendimento educacional às crianças com deficiência e/ou transtorno. Quando nos falamos de seus modos de participação, de sua compreensão de aspectos diversos implicados no trabalho, eles nos contam sobre experiências pessoais e ao mesmo tempo coletivas.

Nas falas, emergem concepções diversas sobre: as especificidades das crianças; a importância conferida pelas famílias e profissionais a esse momento do desenvolvimento infantil; os meios e modos de atendimento – seus recursos físicos e humanos; a existência e uso (ou não) de aparatos especializados – a sua disponibilização ou a sua solicitação consideradas características das crianças; se e como o atendimento concorre para o desenvolvimento dessas crianças; modos de referência e compreensão da deficiência; modos de referência e compreensão da perspectiva inclusiva em educação.

Na interrelação entre todos esses temas, evidencia-se o quanto e como as prescrições e orientações oficiais perpassam o dia a dia da creche, no atendimento oferecido a essas crianças. Mas evidencia-se também o quanto “velhas” formulações sobre o desenvolvimento da criança, sobre deficiências e transtornos, ainda circulam e impactam a creche enquanto instituição que se atualiza ao compreender a criança como sujeito de direito que encontra na creche cuidados e uma educação que lhe permitam ser criança.

O estudo de uma realidade particular nos remete à própria história da creche e daqueles que participam de sua construção. No caso específico do município estudado, destaca-se a importância conferida pelos familiares das crianças com deficiência à instituição, ao seu papel no desenvolvimento dessas crianças, também ao que a creche representa como mediadora das relações entre a maioria das famílias e o campo da saúde.

As falas dos pais – a breve história da relação de seus filhos com a creche – apontam também o reconhecimento da relevância da inclusão na creche pelo campo da saúde. As falas das entrevistas atestam pela importância da relação saúde-educação frente à inclusão dessas crianças, embora esse seja um tema pouco desenvolvido, mesmo quando os profissionais e os pais referem à necessidade de “outros tipos de atendimento para essas crianças”.

Historicamente, a atenção dada àqueles com deficiência e transtornos acontecia em ambientes educacionais separados, tendo caráter mais médico e normativo. No Brasil, nas três últimas décadas, vemos se esboçar uma transformação desse cenário com a atribuição ao campo da educação de um protagonismo maior frente aos processos de desenvolvimento e educação dessas pessoas.

Refletindo sobre essas mudanças a partir do que foi observado no atendimento em Osasco, constatamos que as práticas educativas e as práticas de atenção em saúde, em suas especificidades, embora compartilhem alguns princípios e objetivos comuns quanto ao desenvolvimento dessas crianças, ainda não se articulam de forma organizada ou sistemática frente aos objetivos de inclusão.

As crianças que passamos a conhecer pelas falas de familiares e profissionais sobre o atendimento em creche são também acompanhadas por serviços de saúde (públicos e/ ou particulares), em decorrência de suas deficiências ou transtornos, mas pouco contato existe entre os que prestam esses serviços e as creches. Por outro lado, como as falas dos entrevistados apontam, na história de vida e de desenvolvimento dessas crianças, esses campos já se aproximam e se atravessam.

A respeito dessa relação âmbito escolar e serviços de saúde, em 2014, foi feita a publicação de um informativo, semelhante a uma cartilha: *Atendimento Educacional Especializado – a Secretaria de Educação investindo na educação inclusiva*. Trata-se de material produzido pela Secretária de Educação do município em parceria com a ONG Mais Diferenças.¹³

A publicação traz informações sobre a organização do AEE no município. Em 2014 existia 45 escolas-polo – que contam com salas de recursos multifuncionais, espaço onde é oferecido o AEE –,

¹³ A Mais Diferenças é uma associação qualificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) pelo Ministério da Justiça e como Entidade Promotora de Direitos Humanos, pela Secretaria de Justiça do Estado de São Paulo. Fundada em dezembro de 2005, tem como foco de atuação Educação e Cultura Inclusivas. Trabalhamos através da articulação e da parceria com os setores público, privado e terceiro setor. A Mais Diferenças não desenvolve ações de atendimento direto, realiza seu trabalho através de projetos em parceria, visando fortalecer a inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em diferentes espaços e contextos.

(Site da *Mais Diferenças*, acessado em Janeiro de 2016 no seguinte endereço: <http://www.maisdiferencas.org.br/site/institucional-quem-somos/>)

mas a previsão é que até o final de 2015 todas as 57 escolas de ensino fundamental possuam o AEE, que deve ocorrer no turno contrário à frequência da classe comum.

A cartilha também explica que o AEE para as Escolas Municipais de Educação Infantil é oferecido na Escola-Polo (EMEF) mais próxima. E traz um cartaz anexo com uma série de perguntas-respostas às dúvidas comuns e com um fluxo explicativo do encaminhamento ao AEE. No que diz respeito ao início da oferta do AEE:

O AEE pode ser oferecido desde a Educação Infantil*. Mas é importante não confundir AEE com estimulação precoce ou reabilitação, que são serviços da área de saúde. Para essa faixa etária, **o AEE funciona principalmente como apoio ao planejamento do professor de sala comum.** Em parceria, o professor de AEE colabora para promover a total participação da criança pequena nas atividades oferecidas a todas as crianças do grupo (texto da publicação, Secretaria de Educação de Osasco e Mais diferenças, 2014) (*A Educação Infantil a qual o texto se refere é a das crianças de 4-6 anos de idade) (grifo nosso)

A tendência mundial neste tipo de atendimento propõe que as crianças se beneficiem de ações que integrem diferentes âmbitos de atendimento, como saúde-educação, família-escola. Já tal posição vai de encontro à perspectiva de atendimento na orientação proposta pela Secretaria de Educação do município de Osasco.

No município que ocupou o campo de pesquisa do presente trabalho, assim como provavelmente na grande maioria dos municípios brasileiro, o aumento das matrículas de crianças com deficiência na creche não é acompanhado de uma interação entre os campos da assistência social, saúde e educação. As falas dos entrevistados são indicativas de que pouco se sabe sobre como se efetiva o trabalho de diversas intervenções precoces dirigidas a essas crianças.

A ideia de estimulação e intervenção precoce sofreu grandes modificações ao longo das últimas décadas. Na atualidade, pesquisadores e profissionais engajados nessas práticas já não trabalham com um modelo baseado na criança como foco de intervenção. Tal mudança de paradigma nesse tipo de atendimento se deve a busca por um modelo que leve em conta a influência das condições físicas e sociais do entorno no desenvolvimento da criança.

Dentro do novo enfoque, a estimulação precoce adota uma nova denominação: atenção precoce (do espanhol *atención temprana*). Entende-se atenção precoce o conjunto de intervenções dirigidas à população infantil de 0-6 anos, a família e ao seu entorno, que têm por objetivo dar resposta o mais rápido possível às necessidades transitórias ou permanentes que apresentam as crianças com transtornos em seu desenvolvimento ou que têm risco para isso (ORIOLA, 2000).

Desta perspectiva, a escola infantil está estreitamente vinculada à atenção precoce, pois ambas possuem o mesmo objetivo: fomentar o desenvolvimento global da criança (SOEJIMA; BOLSANELLO, 2012).

A atenção precoce pode ser compreendida como um conjunto de intervenção cujo foco exige a consideração da relação da criança com seu meio, e destaca o papel atribuído à ambiência social nos primeiros anos do desenvolvimento da criança. O que nos leva a destacar a importância da creche como instância promotora de desenvolvimento, principalmente na existência de fatores que concorrem para um desenvolvimento atípico, muito embora a relevância da creche não prescinde que as crianças tenham assistência dos serviços de saúde.

Para todas as crianças que passam boa parte do dia na creche, esta deve ser um ambiente “rico” em termos de estímulos diversos, principalmente no que concerne a proporcionar a convivência com outras crianças e em intervenções, relações – de mediação – assertivas com adultos responsáveis, distintos do núcleo familiar. Quando falamos de crianças com deficiência ou transtornos, tais interações expandem o campo das crianças em termos de possibilidades. São, portanto, relevantes e podem propiciar a ampliação de suas possibilidades de ação, aprendizagem e desenvolvimento.

Pelo o que nos foi contado, os familiares enfatiza o impacto positivo da inclusão na creche para as crianças (e para a família). As falas dos profissionais se dividem, a maioria delas denota ambivalência e contradição frente à inclusão dessas crianças na creche, ao mesmo passo que enfatizam o seu direito à escola e a importância da inclusão. Também referem-se, por outro lado, aos limites do atendimento e de sua própria atuação, remetendo muitas vezes à falta de uma formação especializada.

As falas de alguns dos profissionais ouvidos também apontam para baixa expectativa frente ao desempenho dessas crianças. O fato de serem crianças “pequenas”, nos primeiros anos de desenvolvimento, parece justificar certa inércia, e ausência de consideração de suas necessidades específicas. De formas diversas, os profissionais dizem que isso não é necessário, que as crianças “ainda” não precisam de intervenções e apoios especializados.

Enfatizando a importância dos primeiros anos nos processos de desenvolvimento humano, assim como o direito de toda criança a uma educação de qualidade, convém problematizar essa postura. Como coloca uma das diretoras entrevistadas: “as crianças não podem esperar”. Nós

completamos afirmando: as crianças com deficiência e/ou transtorno não devem esperar sob pena de terem tolhidas as suas possibilidades de desenvolvimento.

Sabemos que na realidade brasileira, condições sociais e econômicas adversas se interpõem na efetivação da educação escolar e do atendimento em educação e saúde como previsto pelo campo do direito. Sabemos também que essas condições resultam em desigualdades que se agravam quando falamos na existência de alterações do desenvolvimento, deficiências e transtornos, que acrescentam às interposições sociais, as dificuldades particulares de cada condição.

Nesse contexto, a presença de crianças com deficiência e transtornos do desenvolvimento nas creches brasileiras é um convite à reflexão sobre como, em contextos que devem ser inclusivos, o “defeito” (a que se referia Vygotsky no princípio do século passado) pode impactar o desenvolvimento e sobre o papel da educação, particularmente da educação que prime pela inclusão de todas as crianças.

As falas dos participantes, situadas no atual contexto político educacional brasileiro de atendimento às crianças pequenas chamam a nossa atenção ao sugerir a relevância de mais investigações sobre o tema. As falas também dão visibilidade à necessidade de considerarmos aspectos que nem sempre se explicitam, todavia que têm papel preponderante nos modos de organização e construção de ambientes educativos inclusivos: os aspectos relacionados ao âmbito da significação e das concepções que perpassam o atendimento.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGOTTI, M. (Org.). *O Trabalho Docente na Pré-Escola - Revisitando teorias, descortinando práticas*. São Paulo: Editora Pioneira Educação, 2003.

ARAUJO, Camila Azevedo de. *O desenvolvimento diferenciado na escola: um estudo sobre a inclusão escolar de uma criança com transtorno do espectro autista*. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.

ARNAIS, Magali Aparecida de Oliveira. *Novas crianças na creche: o desafio da inclusão*. 2003. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ASSIS, M. S. S. de. *Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de educação infantil*. 2004. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

BÖING, E.; CREPALDI, M. A. *Os efeitos do abandono para o desenvolvimento psicológico de bebês e a maternagem como fator de proteção*. Estudos de Psicologia, Campinas, v.21, n.3, p.211-226, setembro/dezembro 2004

BOURDIEU, Pierre de et al (Org.) *A miséria do mundo*. 7.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. 747 p.

BRANDOLI, F. M. *Educação Infantil: a inversão da dicotomia entre o ensino público e o privado*. Revista Educação por Escrito, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, p. 41-52, jul. 2012.

BRASIL. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências*. Lex: Centro de Documentação e Informação, Brasília, n. 25, 225 p., 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, volume 2. Básica. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL, M.E.C. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Inclusão - Revista de Educação Especial, n. 4, 2008.

BRASIL. Lei 12.764/12, de 27 de dezembro de 2012. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Brasil, Dez /2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, Texto promulgado em 05 de outubro de 1988.

CAMPOS, M. M. *Educação infantil: o debate e a pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CAMPOS, R. *Educação infantil e os organismos internacionais: quando focalizar não é priorizar*. Education Policy Analysis Archives, Arizona, v. 21, p. 1-116, jan. 2013.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. *A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr, 2006.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 7ª ed. rev. Trad. Maria Thereza R. C. Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CARNEIRO, R. U. C. *Educação inclusiva na educação infantil*. Praxis Educacional, Vi-tória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012.

CARNEIRO, Moaci Alves. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações*. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARVALHO, M. F. e GUIMARÃES, C. F. *Identidade, diversidade e inclusão*. Texto elaborado para uso didático em Curso de Especialização Formação de Educadores em Educação Infantil- UFRN/ NEI. Texto em pdf. Arquivo do autor.

CARVALHO, M. F. *A relação do sujeito com o conhecimento: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental*. 2004. 194 p. Tese (Doutorado)- Curso de Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CARVALHO, M. F. *Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças*. Campinas: Editora Unijui, 2006.

CRUZ, S. H. V. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: uma breve apresentação. In: Novas Diretrizes para a educação Infantil. In: Salto para o futuro. São Paulo, v. 9, ano XXIII, p. 10-18, jun.2013. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/edition;jsessionid=9844213C638AC9CF939931B5E6E1F9B4?idEdition=8227>

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da primeira infância – perspectivas pós modernas*. Editora Artmed. Porto Alegre. 2003

DAINEZ, Débora. *Constituição Humana, Deficiência e Educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva Histórico-Cultural*. 2014. 132 f. Tese (doutorado) – Curso de Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

DAINEZ, Débora et al. *O Olhar do Outro na constituição de uma aluna deficiente intelectual: imagens de educadores e colegas*. Comunicações, Piracicaba, v. 1, n. 21, p.67-81, 2014. Jul-dez2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v21n2p67-81>>. Acesso em: 05 out. 2015.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. *A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso*. 2012. 302 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

DRAGO, Rogério. *Infância, Educação infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória*. 2005. 176 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

DRAGO, Rogério; RODRIGUES, Paulo da Silva. *Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões*. Revista Facevv, Vila Velha, v. 3, p.49-65, 2009. Jun/dez 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Necessidades Educativas Especiais – NEE* In: Conferência Mundial sobre NEE. UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

GENNARO, Lisandrea Rodrigues Menegasso; GIL, Stella Coutinho de Alcântara. *Análise teórica de itens de uma escala americana para avaliação do atendimento em creches inclusivas brasileiras*. Revista Educação Especial, v. 25, n. 44, p.531-544, 1 nov. 2012.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1963. 158 p.

GONÇALVES, Edivaldo Félix. *A Concretização do Direito ao Trabalho e as Pessoas com Deficiência Intelectual: uma análise a partir da situação da cidade de Osasco/SP*. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GOMES, Mariana Szymanski Ribeiro. *Plano de ação participativa para a identificação da deficiência auditiva em crianças de 3 a 6 anos de idade de uma comunidade de baixa renda*. 2004. Tese (Doutorado em Fisiopatologia Experimental) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5160/tde-29092005-230328/>>. Acesso em: 2016-02-22.

Jack P. Shonkoff, MD Julius B. Richmond. *O investimento em desenvolvimento na primeira infância cria os alicerces de uma sociedade próspera e sustentável*. Harvard School of Public Health, Harvard Graduate School of Education, Harvard Medical School, Children's Hospital Boston, Center on the Developing Child, Universidade de Harvard, Dezembro 2009. Disponível em: [//www.encyclopedia-crianca.com/importancia-do-desenvolvimento-infantil/segundo-especialistas/o-investimento-em-desenvolvimento-na](http://www.encyclopedia-crianca.com/importancia-do-desenvolvimento-infantil/segundo-especialistas/o-investimento-em-desenvolvimento-na)

LIMA, Lopes Timóteo et al. *Construindo a rede de cuidados em saúde mental infantojuvenil: intervenções no território*. Ciência & Saúde Coletiva (2015): 363-370.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli, E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

KRAMER, S. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental*. Educação & Sociedade, Campinas, v.27, n.96, 2006.

Melo, F. R. L. V. & Ferreira, C. C. A. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. Revista Brasileira de Educação Especial, 2009, 15(1), 121-140.

MESHCHERYAKOV, Boris G. Ideias de I. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. PSICOLOGIA USP, São Paulo, 21(4), 703-726, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; FREITAS, Maria Clara de. *Interação entre uma criança com deficiência e seus pares em uma creche regular*. Revista Educação Especial, v. 22, n. 35, p.339-350, 01 dez. 2009.

MOLON, Suzana Inês. *Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica*. Informática na educação: teoria & prática Porto Alegre, v.11, n.1, p. 56-58, jan./jun 2008. ISSN digital 1982 1654 ISSN.

NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD (Inglaterra). *Young children develop in an environment of relationships*. National Scientific Council On The Developing Child. Cambridge, 2004. Disponível em: [//developingchild.harvard.edu/library/reports_and_working_papers/wp1/](http://developingchild.harvard.edu/library/reports_and_working_papers/wp1/), acessado em novembro de 2015.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. *Educação para Todos: as muitas faces da inclusão escolar*. São Paulo: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; LATAILLE, Yves de; DANTAS, Heloysa. *Três perguntas a vygotskianos, wallonianos e piagetianos*. In: LATAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha Kohl de;

ORIOLA, J. C. B. *El desarrollo infantil y la atención temprana*. 1 ed. Alcoy: Edição independente, 2000. 90 p.

OLIVEIRA, Z. M.R. de. (Org.) *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Novas diretrizes para a educação infantil*. In: Salto para o futuro, São Paulo, v. 9, ano XXIII, p. 4-9, jun.2013. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/edition;jsessionid=9844213C638AC9CF939931B5E6E1F9B4?idEdition=8227>

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

PINO, Angel. *A criança e seu meio: contribuição de Vygotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação*. *PSICOLOGIA USP*, São Paulo, 21(4), p. 741-756, 2010.

KUHLMANN JR., Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. *Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares*. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 29, n. 1, p. 99-105, Mar. 2013.

SEKKEL, M. C. *A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência*. 2003. 218 f.. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.

SOEJIMA, C. S.; BOLSANELLO, M. A. *Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na educação infantil*. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 43, p. 65-79, jan./mar. 2012.

SILVA, M. O. E. *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa, 13, p. 135-153, 2009.

SMOLKA, Ana L. B. *Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança*. In: FREITAS, M. C.; Kuhlmann Jr, M. (orgs) *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

VERESOV, N. *Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of generic research methodology*. *Cultural-historical psychology*, 4, p. 83-90, 2010.

VIGOTSKI, Levi Semenovich. *A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Levi Semenovich. *Obras Escogidas IV: Psicología infantil*. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros S.A., 2006.

VIGOTSKI, L. *Fundamentos de defectologia*. In: _____. *Obras escogidas*. Madri: Visor, 1997. Tomo 5.

VIGOTSKI, Lev S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança normal*. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.